

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství odborných předmětů

FAKTORY V ROZVÍJENÍ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ VE VÝUCE

FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS DURING INSTRUCTION

Bakalářská práce: 12–FP–KPP–85

Autor:

Lenka ČIHAŘOVÁ

Podpis:

Vedoucí práce: Mgr. Andrea Rozkovcová, Ph.D.

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
68	20	3	7	31	4

V Liberci dne: 24. dubna 2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Lenka Čihařová
Osobní číslo: P11000937
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství odborných předmětů
Název tématu: Faktory v rozvíjení komunikačních dovedností ve výuce
Zadávající katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

1) Cíle

- Představení možných faktorů při komunikaci mezi žáky a učitelem ve výuce ekonomického předmětu na SŠ
- Zjištění názorů na komunikaci ve výuce z pohledu žáků a učitele

2) Požadavky

- Prostudování odborné literatury k tématu
- Sestavení a administrace dotazníku
- Vyhodnocení výsledků z dotazníkového šetření

3) Metody

- Dotazník

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

BEDNAŘÍKOVÁ, I. Sociální komunikace. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1357-4.

GAVORA, P. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

VALÍŠKOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VYBÍRAL, Z. Psychologie lidské komunikace. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Andrea Rozkovcová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **30. listopadu 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce: **15. prosince 2013**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 10. ledna 2013

Čestné prohlášení

Název práce: Faktory v rozvíjení komunikačních dovedností ve výuce

Jméno a příjmení autora: Lenka Čihařová

Osobní číslo: P11000937

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložila elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedla jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 24. 04. 2014

Lenka Čihařová

Poděkování

Děkuji vedoucí své bakalářské práce, paní Mgr. Andree Rozkovcové, Ph.D., za cenné rady a užitečné připomínky, které mi po celou dobu psaní práce poskytovala. Dále děkuji paní Ing. Simoně Daňkové, výchovné poradkyni na Obchodní akademii, za vstřícný přístup při realizaci výzkumu, který byl úspěšně dokončen především díky její pomoci.

Anotace

Práce se zabývá jednou z klíčových kompetencí Rámcově vzdělávacího programu středního odborného vzdělávání a to komunikační kompetencí. Jádrem práce je představení různých faktorů, které brání v rozvíjení komunikačních dovedností ve výuce, jako jsou organizační formy výuky a jejich zvolené výukové metody. Teoretická část objasňuje základní pojmy komunikace ze školního prostředí s rady pro učitele při správném verbálním a neverbálním projevu. Praktická část zjišťuje možné bariéry v rozvíjení komunikačních dovedností na základě dotazníkového šetření poskytnuté žáky a strukturovaného rozhovoru s vyučujícím. Na základě výsledků šetření práce nabízí možné postupy pro rozvoj komunikativních kompetencí u daného vzorku.

Klíčová slova

Dovednost, komunikace, učitel, vyučování, žák

Annotation

This thesis explores one of the key competencies of Educational Program Framework for Secondary Education – communications skills. The core of this work is the introduction of various factors that impede the development of communication skills in teaching, such as organizational forms of teaching and chosen learning methods. The theoretical part clarifies basic concepts of communication in school environment with advice for teachers to use proper verbal and non-verbal expressions. The practical part investigates potential barriers in the development of communication skills through a survey conducted with students and a structured interview with a teacher. Possible mechanisms for the development of communications skills competencies are then provided based on analysis of research data.

Key Words

Skills, communication, teacher, teaching, student

Obsah

Úvod.....	11
1. Komunikace jako základní prostředek lidské interakce	13
1.1 Verbální komunikace ve výuce	15
1.2 Neverbální komunikace ve výuce.....	15
1.3 Extralingvistické komunikační prostředky	16
1.4 Paralingvistické komunikační prostředky.....	18
1.5 Pedagogická komunikace	20
1.6 Bariéry v pedagogické komunikaci	21
1.7 Učitel a jeho komunikační dovednosti	23
2. Vliv organizačních forem a vyučovacích metod na komunikaci.....	24
2.1 Hromadné vyučování.....	24
2.2 Skupinové vyučování	25
2.3 Párové vyučování	27
2.4 Přehled vyučovacích metod.....	27
3. Kurikulární dokumenty.....	30
4. Cíl šetření a metodologie.....	33
4.1 Výzkumné šetření	34
4.2 Výsledky výzkumného šetření.....	35
4.3 Rozhovor	48
4.4 Diskuse výsledků.....	50
4.5 Návrhy pro praxi.....	56
Závěr.....	59
Seznam literatury a zdrojů.....	60
Seznam příloh	63

Seznam zkratk

OA – Obchodní akademie

EL – Ekonomické lyceum

RVP – rámcově vzdělávací programy

SOV – střední odborné vzdělávání

ŠVP – školní vzdělávací programy

Seznam tabulek

Tabulka 1: Rozdíly mezi frontální a skupinovou výukou	26
Tabulka 2: Kontingenční tabulka hodnocených aktivit.....	52
Tabulka 3: Odpovědi konkrétních žáků se zájmem o předmět	52
Tabulka 4: Odpovědi konkrétních žáků bez zájmu o předmět.....	53
Tabulka 5: Odpovědi konkrétních žáků na téma prostor k diskusi	54
Tabulka 6: Závislost otázek mezi nervozitou a sebevědomím.....	54
Tabulka 7: Odpovědi konkrétních žáků na téma komunikace mezi Ž x U	55

Seznam grafů

Graf 1: Rozdělení respondentů dle pohlaví.....	35
Graf 2: Využití uzavřených a otevřených otázek	36
Graf 3: Četnost komunikace ve výuce	37
Graf 4: Četnost rozvíjení komunikačních dovedností	37
Graf 5: Četnost vyjadřování názoru	38
Graf 6: Četnost diskuse ve výuce	39
Graf 7: Četnost prezentování ve výuce	39
Graf 8: Nervozita při mluvení před třídou.....	40
Graf 9: Sebevědomé vyjadřování	41
Graf 10: Zájem o větší komunikaci.....	41
Graf 11: Žákův zájem o předmět.....	42
Graf 12: Srozumitelnost probíraných témat	42
Graf 13: Spokojenost s komunikací mezi žákem a učitelem.....	43
Graf 14: Učitelův zájem o předmět.....	44
Graf 15: Vnímání promluvy učitele	44
Graf 16: Stereotyp v hodině	45
Graf 17: Využití cizích výrazů	45
Graf 18: Prostor k diskusi k probírané látce.....	46
Graf 19: Organizace do skupin.....	46
Graf 20: Hodnocení aktivit dle oblíbenosti	47

Úvod

Dnešní dobu nelze srovnávat s dobou předchozích generací, kdy děti trávily mnohem více času venku. V dnešní uspěchané době jsou děti pohlceny vymoženostmi moderní techniky, a tudíž nás vůbec nepřekvapí, že se setkáme s dětmi, co neumí skoro komunikovat, ale naopak s moderní technikou umějí manipulovat mnohem lépe než dospělí. a právě největším úskalím je snižující se potřeba osobní komunikace. Posunulo by se myšlení společnosti skutečně dopředu, kdybychom začali společně upřednostňovat komunikaci osobní nad komunikací prostřednictvím monitoru počítače?

Tato práce se zaměřuje na jednu z nejdůležitějších dovedností, a tou je dovednost komunikovat. Na trhu práce se jedná o nejčastěji požadovanou klíčovou kompetenci, na kterou by měl být při výuce kladen důraz. Dle mého názoru se ale komunikaci nevěnuje dostatečný prostor. Z tohoto důvodu jsem si jako téma své práce vybrala Faktory v rozvíjení komunikačních dovedností v ekonomickém předmětu, abych ověřila, proč není žákům věnován dostatečný prostor pro zdokonalení se v dané problematice. Pro absolventy středních škol je totiž důležité, aby se uměli dobře vyjadřovat v oboru, kterému by se chtěli v budoucnu věnovat.

Žáci, kteří se po škole vydají hledat své budoucí povolání, zjišťují, že v dnešní době kladou zaměstnavatelé na jejich dovednosti vysoké nároky. Často jim nestačí dostatečné vědomosti, které ve škole získali. Mnohem větší důraz je naopak kladen na dobré vyjadřování se, schopnost dobře argumentovat a umět přesvědčit, a to spočívá hlavně v dobrých komunikačních schopnostech, kterými by měla škola žáky vybavit. Jaká by to byla výhoda, kdyby žáci vyšli ze školy a všechny dovednosti týkající se osobního rozvoje uměli praktikovat i v osobním životě?

Pokud nebudou absolventi ovládat komunikační dovednosti, nevystačí si pouze s encyklopedickým vzděláním. V takovém případě by pak v běžných situacích mohli sociálně selhat. Určitě každý za svůj život potkal člověka, který byl ve škole premiantem, ale pokud měl zařizovat věci z praktického hlediska, byl naprosto k nepoužití. Přesně těmto případům by měla zamezit školská reforma z roku 2001 s novými principy vzdělávacích cílů.

Téma bylo zvoleno na základě vypořádaných skutečností z následků absolvovaných na pedagogické praxi. Jsem bývalou absolventkou Obchodní akademie v Liberci, proto jsem si zvolila pro svůj zkoumaný vzorek i konkrétní třídu, ve které jsem také absolvovala svou

pedagogickou praxi. Když jsem měla možnost zasednout za lavici nikoliv jako žák, ale jako pozorovatel, vnímala jsem třídu úplně jinak. Asi největším zklamáním pro mě bylo, když jsem u své oblíbené učitelky účetnictví nezpozorovala vůbec žádnou změnu ve stylu výuky. Od té doby, kdy jsem měla možnost poznat hodiny účetnictví, uběhlo již deset let, co mě učitelka, se kterou bude rozhovor realizován, začala učit. Hodiny jsou vedeny stále stejně, žák není aktivně zapojen do výuky. Myslím si, že v dnešní době je zapotřebí žáky při výuce zapojovat a dávat jim prostor k vyjádření tak, aby mohlo dojít k jejich osobnímu rozvoji.

Práce vychází z poznatků, již publikovaných v odborné literatuře, které se zabývají komunikací mezi učitelem a žáky. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. V první části je přesně vymezena komunikace a její formy s různými komunikačními prostředky, na které by se měl učitel zaměřit tak, aby uměl žáky svým projevem zaujmout. Jsou zde uvedeny některé možné bariéry, které při výuce brání v rozvoji plynulé komunikace. Druhá kapitola představuje možné organizační formy a vyučovací metody pro rozvíjení komunikačních dovedností, které mohou pomoci aktivizovat žáka a přimět ho ke spolupráci. Ve třetí kapitole jsou uvedeny kurikulární dokumenty, ve kterých je věnována pozornost v rozvíjení klíčových kompetencí, a ty zahrnují především kompetenci komunikativní. Učitelé by měli klást důraz právě na zapojení kompetencí do výuky, aby se žák nerozvíjel jen v teoretické rovině.

Cílem práce je zmapování všech možných bariér, kvůli kterým žáci nerozvíjejí své komunikační kompetence v ekonomickém předmětu. Byl zvolen konkrétní předmět z důvodu mé aprobační, tj. předmět účetnictví. Jednalo se o konkrétní vzorek, u kterého jsem absolvovala odbornou praxi. Na základě zjištěných dat z dotazníkového šetření dojde k ověření, zda je komunikaci věnován dostatečný prostor a zda žáci mají o tento prostor zájem. Druhou formou výzkumného šetření je interview prováděné s učitelkou účetnictví. Na základě zjištěných odpovědí dojde k objasnění stanovených cílů.

Výstupem práce by mohla být zpětná vazba pro vyučujícího daného vzorku žáků. Učitel by pak na základě výsledků mohl obměnit strukturu hodin tak, aby žákům co nejvíce vyhovovala. Závěrečná diskuse může pak posloužit učiteli k uvědomění si, jakým způsobem vnímají žáci jeho hodiny.

1. Komunikace jako základní prostředek lidské interakce

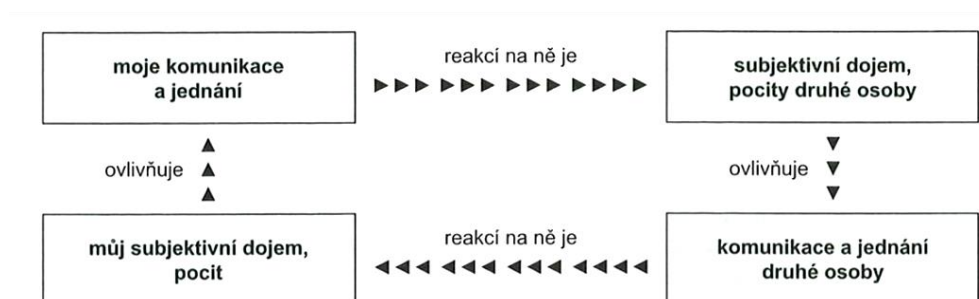
V této kapitole se blíže seznámíme s různými pojmy týkající se komunikace, které běžně využíváme při vyučování. Důležité je uvědomit si, proč se tímto tématem budeme zabývat. Jistě jsme se již všichni setkali s člověkem, jemuž nebylo rozumět, nebo nám nevyhovoval jeho verbální či neverbální projev. Byli jsme jeho projevem ovlivněni natolik, že jsme nevnímali, co říká.

Pro učitele je důležité dobře ovládat verbální a neverbální stránku projevu a to hlavně z důvodu, že žákům sdělují důležité informace, učí je a vzdělávají. Bez dobře předaného sdělení by se žáci nic nenaučili. Učitelé mají nelehkou úlohu, že se musí snažit zaujmout svým projevem, znát meze sociální komunikace, aby mohli dosáhnout lepších výchovně vzdělávacích výsledků. Komunikace je sociální dovednost, kterou se člověk může naučit. Učitel by se měl zaměřit na to, aby byl jeho projev co nejefektivnější a zaměřený pro posluchače.

Pod pojmem **komunikace** je skryto mnoho teorií. Dance a Larson (1976) identifikovali 126 definic pro komunikaci ve funkci lidské komunikace. Ukázalo se, že je nemožné zavedení jednotné definice komunikace. Svatoš (1993, s. 18) definuje komunikaci jako přenos myšlenek, pocitů a postojů od jednoho člověka k druhému, resp. skupině. Gavora (2005, s. 9) vymezil komunikaci na tři hlavní části:

1. Dorozumívání slouží k tomu, abychom se navzájem pochopili, aby došlo k myšlenkovému souladu, aby si lidé rozuměli, mluvili stejným jazykem, shodli se na stejné myšlence, mluvili o tomtéž.
2. Sdělování lze charakterizovat jako předávání informací, poznatků, sdílení svých pocitů, postojů, názorů. Je vyžadován partner, aby se mohl stát adresátem informace. Sdělování používáme tehdy, pokud chceme někomu něco sdělit, poučit ho, informovat ho.
3. Výměna informací probíhá výhradně mezi lidmi. Komunikace se vyznačuje obousměrností, dochází k vysílání a přijetí informací mezi hovořícím a naslouchajícím. Partneři mezi sebou komunikují formou dialogu.

Sociální interakce je sociálně-psychologická záležitost, při které dochází k vzájemné výměně informací. Komunikace je ale záležitostí sociálně-informační, používá se jako dorozumívací prostředek. V **sociální interakci** mezi účastníky vznikají charakteristické vazby. Oba subjekty se vzájemně ovlivňují, spolupracují nebo si soupeří mezi sebou navzájem pomáhají. Ke vzájemné interakci dochází tehdy, když se setkají jedinec a jeho sociální prostředí. Jedinec získává v procesu socializace lidské vzorce vnímání, cítění, zkrátka dovednosti, díky kterým se začleňuje do společnosti.



Obrázek 1: Model sociální interakce

Zdroj: (Vališová, a další, 2007, s. 222)

Na obrázku 1 je zobrazeno schéma účastníků sociální interakce, kteří si něco sdělují. Na uvedeném modelu si můžeme aplikovat vlastní zkušenost. Vzájemně se ovlivňuje to, co je sdělováno, jak je to prezentováno a jakou formu zvolíme. Pokud na nás někdo zvyšuje hlas, máme potřebu reagovat podobně, aniž bychom si uvědomovali, že to k ničemu nepovede. Je samozřejmě lepší v těchto situacích jednat přirozeně, s rozmyslem a bez zbytečných afektů. (Vališová, 2005, s. 22)

Se sociální interakcí úzce souvisí **sociální komunikace**, která má specificky lidskou podobu. Jde o proces sdělování a vzájemného působení probíhající převážně mezi lidmi. Podle Mareše (1995, s. 18) si musíme všimnout, nejen co nám někdo říká, ale i proč nám to říká, čeho chce tím dosáhnout a co očekává. Komunikace se mění podle toho, jak nás vnímá posluchač a naopak, jak my vnímáme jeho. Sociální psychologové rozlišují stránku formální a obsahovou na tři skupiny kanálů:

- Verbální – slovní komunikace
- Nonverbální – mimoslovní komunikace
- Komunikace činem – vyjádření vzájemných postojů svým jednáním

1.1 Verbální komunikace ve výuce

Abychom mohli komunikovat a sdělovat si informace, musíme využít znakových systémů. Tyto systémy mohou být fonetické, kam patří mluvený jazyk, nebo grafické, jako je psaný jazyk. Pro mluvený jazyk se využívají jazykové znalosti, které se předávají formou řeči. Řeč se liší od jazyka tím, že se jedná o činnost jako je naslouchání, mluvení, čtení a psaní. Ve škole je předávání kognitivních informací hlavní doménou verbální komunikace. Škola si zakládá na spisovném jazyku žáků, proto je zapotřebí, aby učitel volil při své komunikaci pouze řeč spisovnou. (Gavora, 2005, s. 54)

Celosvětové výzkumy zaznamenaly, že ve třídě převažuje komunikační aktivita učitele nad žáky, kdy dvě třetiny verbálního projevu připadají na učitele a jedna třetina projevu na žáka. Gavora (2005, s. 57) ověřoval, zda se „Zákon dvou třetin“ potvrdí i u nás. Výzkum porovnal s celosvětovými výzkumy, ty vyšly u zkoumaného vzorku obdobně, kde převládá dominující řeč učitele s podílem dvou třetin. Výzkum zjistil ještě jednu zajímavost, že při tradičním vyučování je délka replik žáka průměrně krátká. Žáci odpovídají pouze jednoslovně či dvouslovně, nevyjadřují se souvisle a nerozvíjí své myšlenky. Tento problém může mít negativní vliv na komunikační dovednosti žáka.

Průcha (2002, s. 318) uvádí, že mnozí teoretičtí pedagogové požadují, aby se zvýšil podíl žákovských komunikátů, aby byli žáci aktivnější ve výuce. Zároveň upozorňuje, že i přes dostatečné zapojení žáků, nemusí být splněna kvalita učiva. Je vhodné nezapomínat na tuto skutečnost, pokud se učitel bude snažit o změnu aktivity v hodině z pohledu komunikace. Hlavním cílem je efektivnost, jak z pohledu předávání znalostí i rozvíjení dovedností.

1.2 Neverbální komunikace ve výuce

Do důležité složky výuky bychom určitě zařadili neverbální projevy učitele, které by měl využívat nebo se jim naopak vyvarovat. Pomocí mimoslovního projevu dává učitel najevo, jak se zrovna cítí, stačí jeden pohled, aby žáci poznali, s jakou náladou vešel do třídy. Každý si umí představit rozzlobeného učitele, který měl zrovna incident se žákem, co ho potkal na chodbě, jak něco ničí. Učitelovi negativní emoce mohou nepříjemně sehrát roli v následujícím kontaktu se třídou, kde si na některém z žáků může vylít zlost. Negativní chování se může projevit i v neverbálním projevu. Děje se tak i nevědomky. Učitel si neuvědomí, že jeho řeč

těla a způsob řeči se projevují za něj. Neverbální komunikací Měl by umět oddělit pracovní a soukromý život od náladových výkyvů, podepisující se na jeho projevu.

Do neverbální, někdy zmiňované nonverbální komunikace můžeme zahrnout mimoslovní způsoby sdělování, které využívají při komunikaci především řeč emocí a těla. Prostředky neverbální komunikace, se dělí na dvě skupiny, paralingvistické a extralingvistické prostředky. Oba typy prostředků si podrobně představíme v kapitole 1.3 a 1.4. Gestem se dá vyjádřit i nějaké slovo, vlastní určitý význam. Jedná se o **sémantická gesta**, běžně využívaná, příkladem je kývání hlavou, které znamená souhlas. Ze školní praxe může být učitelovo pokárání – napomenutí konkrétního žáka se vztyčeným prstem. Můžeme se setkat i s dvojitou vazbou komunikace, kdy si verbální a neverbální projev protirečí. Pokud učitel někoho pochválí, ale v barvě hlasu vyzní ironie, naznačuje to spíše opak. V tomto případě žák uvěří vždy neverbálnímu projevu. (Vybíral, 2007, s. 75)

1.3 Extralingvistické komunikační prostředky

Jde o již zmíněné mimoslovní prostředky komunikace, nevyjadřující se zvukem, ale tělem. Učitelé nevyužívají dostatečně svou řeč těla, která je může usvědčit z negativních emocí či špatného naladění. Daleko hůře se regulují extralingvistické prostředky ve vypjatých situacích, jejichž vymezení představil Gavora (2005, s. 105):

Gestikulace – jde o typický jev doprovázející verbální komunikaci. Pro zefektivnění komunikace by měl učitel používat přiměřené množství gest, aby nepůsobil fádně. Pokud je projev provázen s přílišnými gesty, pozornost spíš odpoutá žáky od sdělení. Woodall (1985) prováděl výzkum, který zjišťoval souvislost mezi množstvím zapamatovatelným učivem žáky a použitím gest při vysvětlování látky učitelem. Vyučujícím se potvrdilo, že žáci si zapamatovali 7x více informací z přednesu s neverbální složkou než z přednesu, kde gesta během výuky nebyla použita.

Mimika – jde o nejdůležitější neverbální prostředek sloužící k vyjadřování emocí. To, jak se člověk cítí, se podepíše na jeho výrazu skrz pohyb čela, obočí, očí, lící, úst a brady. Existuje okolo jednoho tisíce mimických výrazů spojených z kombinací pohybu a postavení tváře. Často používaným mimickým projevem učitele by měl být úsměv, navodí tím příjemnou a vřelou atmosféru v hodině. Z úsměvu můžeme vyčíst spoustu věcí, jako je vřelost, upřímnost, důvěra i radost.

Pohled – patří mezi nejčastější mimoslovní způsoby sdělování, při kterém využíváme neustálý zrakový kontakt. Pohledy očí naznačují různé významy sdělení jako je radost, smutek, pocit štěstí, nervozita, nejistota, únava apod. Učitel by měl mít třídu stále pod zorným úhlem pohledu, protože žáci, pokud jim je dána příležitost, využijí každé chvíle učitelovy nepozornosti, aby se mohli mezi sebou bavit nebo vyrušovat. Je vhodné, aby se učitel neotáčel ke třídě zády, aby vždy zůstal pootočen.

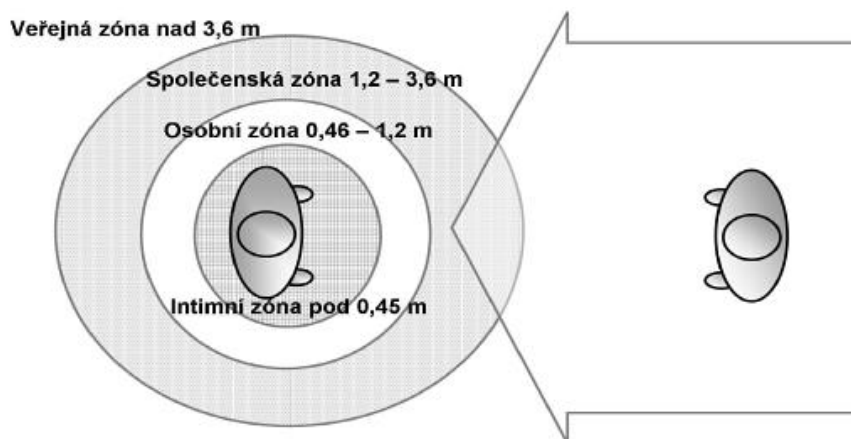
Dotyk – disciplína haptika zkoumá dotyky, kterých je široká škála, např. pohazení, poplácání, objetí, políbení, podání ruky, odstrčení partnera atd. Používaným dotykem ve škole může být jemný dotyk ruky, čímž může učitel žáka povzbudit nebo ukáznit. Doteky učitele jsou ohraničené povoleným dotykovým pásmem, kam patří hlava, záda, ramena a ruce. Ostatní dotykové části těla jsou v intimním pásmu, jehož se učitel nesmí dotknout.

Poloha a držení těla – studiem postojů se zabývá posturologie zkoumající fyzické postoje během sociální komunikace. Dá se vysledovat, jak se může měnit postoj žáka během komunikace s učitelem, pokud s ním souhlasí či naopak oponuje. Učitel může využít různé postoje během vyučování – hovořit vsedě, polosedě či vestoje. Z jeho postoje se dá vyčíst, zda se učitel cítí strnule, v napětí, dominantní, sebevědomý atd. Tyto fyzické postoje se rozlišují na dvě hlediska, uzavřený a otevřený postoj. Uzavřený postoj se pozná při překřížení rukou na hrudi nebo sepjatých rukou před sebou. Pokud člověk sedí, může mít navíc jednu nohu přes nohu. Otevřený postoj je uvolněný včetně rukou, které gestikulují. Nohy jsou mírně od sebe.

Vzhled člověka – ač to pro někoho může být nedůležitý faktor komunikace, první dojem dokáže mnoho. Vytvoříme si ho každý a stačí nám pouhý pohled, při kterém vidíme výraz, postoj, gestikulaci, ale hlavně i to, jak vypadá celkový vzhled osoby. Z oblečení a vzhledu na první pohled vyčteme identitu osobnosti, pohlaví, přibližný věk, postavení, do jaké sociální skupiny patří atd. Učitelé působí jako vzor pro své žáky, proto by si měli uvědomit, že co se nosívalo v minulosti, nemusí být znakem dobrého vkusu v současnosti. Měli by se snažit přizpůsobit módním trendům, protože vývoj vkusu roste velmi dynamickým tempem.

Vzdálenost mezi komunikujícími – nejstarší disciplínou neverbální komunikace je proxemika zabývající se odstupem mezi lidmi. Každý člověk má vyhraněný svůj osobní prostor, v kterém se cítí dobře. Velikost prostoru je individuální. Přizpůsobuje se podle toho, s kým právě hovoříme (obr. 2). Pokud dojde k narušení osobní zóny člověka, může dojít

k jeho ohrožení, nervozitě nebo dokonce i k vyvolání útoku. Výzkumy proxemiky ukázaly, že pokud bude mít učitel oči výše než žák, získává tím určitou převahu nad žákem, který je má níže. Proto je doporučeno, aby učitel při kárání stál a žák seděl.



Obrázek 2: Proxemické zóny

Zdroj: (Leško, 2008, s. 31)

1.4 Paralingvistické komunikační prostředky

Problematika lingvistiky stojí za zmínku, abychom si představili několik hlasových projevů ovlivňující sdělenou informaci, která se při psaném textu z mluvené řeči ztrácí. Pro učitele je stránka projevu nepostradatelná, neustále mluví k velké skupině lidí, proto by měli ovládat základy řečnictví. Mareš (1995, s. 62) uvádí několik způsobů řeči využívaném při slovním projevu: hlasový projev, výška hlasu, barva hlasu, délka projevu, rychlost projevu, přestávky v projevu, akustická náplň přestávek a přesnost projevu. Aspekty si blíže popíšeme, abychom si dokázali představit, jak jsou důležité pro vyučování.

Intenzita **hlasového projevu** napomáhá učiteli upoutat pozornost žáků. Zpozorovala jsem, že u učitelů, kteří nechťejí překřikovat žáky, se osvědčila metoda mluvit tišeji a pomaleji. Díky této metodě žáci začínají poslouchat a upoutá se jejich pozornost, o kterou se učitel snaží. Doporučuje se hlasitost projevu střídat, aby nedošlo k monotónnosti delšího projevu.

Tónová **výška hlasu** sleduje intonaci řeči, která se mění v průběhu sdělení. Někdo může mít hlas sametově jemný, někdo nakřáplý a ostrý. Hlas mluvčího tvoří charakteristiku jeho osobnosti. Pomocí vhodných tónů můžeme zdůrazňovat význam sdělených slov ve škále: upřímný – příjemný – šťastný – smutný – sebejistý – pravdivý.

Barva a emoční zabarvení **hlasu** jsou ovlivněny především mluvčího situací, jak se cítí či jaká je jeho momentální nálada. Z psychologických výzkumů vyplývá, že pomocí barvy hlasu lze vyjádřit osm emocí: láska – hněv – nuda – veselost – netrpělivost – radost – smutek a uspokojení.

Délka projevu je charakterizována počtem slov, kterými mluvčí předává informace za určitý časový interval. Psychologické výzkumy ukázaly, že dospělý muž vysloví denně 10 000 až 12 000 slov, za to dospělá žena vysloví za den dvojnásobně více slov. Kvalita projevu závisí na srozumitelnosti, přiměřeném sebevědomí a kvalitě obsahu.

Rychlost projevu ovlivňuje vnímání a srozumitelnost sdělení. Rychlost řeči může vést k únavě a ztrátě pozornosti posluchače. Pokud učitel potřebuje sdělit něco důležitého, měl by významné informace říkat důrazněji a pomaleji. Rychlejší tempo řeči může být charakteristické pro temperamentního mluvčího, ale také bývá označeno jako znak nervozity.

Přestávky v projevu neboli plynulost, pomlky a frázování pomáhají rozdělit informaci do významově ucelených sdělení. Krátká česká věta se vyslovuje bez pauz na jedno nadechnutí. Delší větu už je zapotřebí rozčlenit do skupin slov podle významu, obvykle jde o skupinu 3 až 5 slov. Úmyslná pomlka může pomoci mluvčímu zvýšit pozornost. Pomlku mluvčí využívá i v případě, pokud chce věnovat posluchačům prostor k zamyšlení. Neúmyslná pomlka může znamenat projev nejistoty, bezradnosti, kdy se nepřichází na vhodná slova.

Akustická náplň přestávek je využívána jako výplň mezi slovy či větami, kdy mluvčí nenalézá ten pravý výraz, proto využívá tzv. slovní vatu v podobě zlozvyku, kterým bývají citoslovce, adjektiva a výplňové zvuky typu: ááá, ehm, prostě, tedy apod.

Přesnost neboli chyby **projevu** mohou být různého typu – chybná artikulace, nesprávná výslovnost (ráčkování), koktání, slangové výrazy, vulgarizmy, nedostatečná slovní zásoba a další možné charakteristiky mluvčího, které mohou ovlivnit jeho kvalitu projevu. Další klasifikace paralingvistických znaků uvádí Vymětal (2008) v tabulce č. 5.1 na str. 118.

Pro učitelé je podstatné, aby věnovali pozornost verbální a neverbální složce komunikace. Vyjmenovali jsme si několik charakteristik verbálního a neverbálního projevu, které mohou mít veliký vliv na vyučované hodiny. Představme si v praxi, jaké se mohou objevit nevhodné projevy během vyučování.

Čorbová (1988) se zabývala nedostatky v neverbální komunikaci, kdy zaškolení učitelé pozorovali 198 vyučovacích hodin, při kterých zaznamenávali výskyt nevhodných extralingvistických a paralingvistických projevů při vyučování. Nejvíce nedostatků zaznamenali při zrakovém pohledu, kdy se učitel dostatečně nevěnoval kontaktu se třídou, většinou se pohled zaměřil pouze na skupinu žáků a jednotlivce. Vysoký počet nedostatků s podílem 44 % se projevil při nevhodné intonaci, pozvolného tempa řeči a při nepřiměřeném zbarvení hlasu. Žáky to může ovlivnit natolik, že přestanou být pozorní a aktivní, poněvadž je učitel nedokáže zaujmout svým projevem k aktivizaci myšlení.

Při neverbální komunikaci dominovala strnulá mimika, kdy učitel může vypadat znuděně a bez zájmu. To samozřejmě nebudí dobrý dojem, pokud se snaží žáky zaujmout svým předmětem. Dalším nedostatkem byl pohyb po třídě, kterého bylo poskromnu, učitel se málo věnoval žákům v lavicích a neprocházel třídou, aby si získal pozornost a kontrolu nad žáky. Posledním zjištěným nedostatkem extralingvistického projevu se stala nevýrazná gestikulace, která může pomoci k lepšímu zapamatování, protože se žákům zaktivní i zrakové vnímání. Tato analýza může sloužit pro zpětnou vazbu učitelům, budoucím učitelům i studentům. Napomůže lepšímu zaměření se na třídu a vyvarování se možným nedostatkům během projevu.

Zmíníme poslední výzkum od Goldin-Meadow (2003), jenž může pomoci vylepšit hodiny ve výuce. Pro žáky je daleko přínosnější výklad, při kterém učitel používá dostatečné množství gest, díky kterým mají žáci potřebu sami gestikulovat při další práci s učivem a tím se jim stává učivo „osahané“. Proto ti žáci, jejichž učitel využívá gestikulaci, více rozumí probrané látce a dosahují lepších výsledků než ti, jejichž učitel využívá gestikulaci velmi zřídka.

1.5 Pedagogická komunikace

Specifickým příkladem sociální komunikace je výuková neboli **pedagogická komunikace**, zaměřená na dosažení výchovných a vzdělávacích cílů, v kterých jsou přesně vymezeny časové a prostorové podmínky včetně určených účastníků. Typicky probíhá ve školní třídě mezi učiteli a žáky, kde učitel řídí hodinu, vymezuje role a pravomoc komunikujícím. Pedagogická komunikace nabývá charakteru masové komunikace, kdy učitel hovoří k 20–30 žákům. Učitel nemá možnost, aby byl v komunikačním kontaktu s jednotlivými žáky, ale musí komunikovat s celou skupinou jako celek.

K nejfrekventovanějším činnostem pedagogické komunikace patří kladení otázek učitelem. **Pedagogickou interakcí** chápeme jako vzájemné působení dvou nebo více osob během výchovně vzdělávacího procesu. Do této interakce vstupuje daleko více činitelů, nejen působení učitele na žáky, ale i rodiče na děti a dětí navzájem. Veškeré tyto vazby mohou ovlivnit výstup pedagogického procesu. (Průcha, 2002, s. 316)

1.6 Bariéry v pedagogické komunikaci

Plynulá komunikace ve výuce může být snem každého učitele, kterého naplní spokojenost ze vzájemné spolupráce mezi ním a žáky. Bariéru v komunikaci mohou tvořit faktory, které zabraňují v rozvíjení komunikačních dovedností nebo znesnadňují její plynulý průběh. Může se jednat o psychickou nebo fyzickou bariéru.

Může docházet k nesprávnému porozumění výkladu kvůli různým faktorům, které zabraňují správně porozumět sděleným informacím. Rozdělují se na dva typy bariér, na **interní bariéry**, které úzce souvisí s řečníkem nebo příjemcem informací. Jde o rychlost mluvení, tišší vyjadřování, vada řeči a používání cizích slov, kterým žák nemusí rozumět. Druhým typem jsou **externí bariéry**, vztahující se k vnějšímu prostředí, jako je šum, hluk ve třídě i z ulice, špatně osvětlená místnost, díky níž se hůře vidí na tabuli. To vše může ovlivnit sdělenou informaci k nepřesnému porozumění. (Mešková, 2012, s. 36)

Existují i takové bariéry v komunikaci, které neovlivní ani sám učitel, ale může se je snažit alespoň minimalizovat. Kolář (2009, s. 192) definoval několik hlavních faktorů limitujících pedagogickou komunikaci:

- Pedagogická komunikace ovlivněna organizační formou výuky, více popsáno v kapitole 2 zabývající se zvolením vhodné organizační formy.
- Vliv vyučovací metody na pedagogickou komunikaci, s převládajícími slovními projevy učitele ve výuce, věnováno v kap. 2.
- Časová limitovanost, dle vymezení času, rozvrhu hodin a délky vyučovací jednotky, podrobněji popsáno v kap. 3.
- Vymezení obsahu a programu komunikace, kde je učitel limitován učebními osnovami, blíže popsáno v kap. 3.

Jmenovali jsme si bariéry z pohledu pedagogické komunikace učitele, ale ještě je zapotřebí zmínit psychické bariéry z pohledu žáka. Žák může mít potíže s komunikací, jež probíhá mezi ním samým a jeho učitelem. Bariéry, které mohou narušovat volný průběh komunikace, vyličil Průcha (2002, s. 319):

- **Komunikační ostýchavost** – žáci se natolik stydí mluvit před celou třídou, že se raději nezapojují, mlčí, i když by znali správnou odpověď. Američtí výzkumníci, Mark Comadena a Diane Prusanková (1988) se zabývali závislostí mezi komunikační ostýchavostí a školním prospěchem. Výzkumným vzorkem bylo 1 053 žáků ZŠ, kteří sami hodnotili svou komunikační ostýchavost, kterou pocítují ve vyučování. Vyhodnocení ukázalo zajímavý vývojový trend, kdy se s přibývajícím věkem zvyšovala komunikační ostýchavost. Důvodem může být žákovo uvědomění si, jak je jeho osobnost vnímána před ostatními. Výsledkem výzkumu bylo zjištění, že čím vyšší má žák komunikační ostýchavost, tím dosahuje nižších výsledků v učení. Test i potvrdil, že žáci, kteří netrpí ostýchavostí komunikovat v hodinách, uspěli s nejlepšími výsledky testu SAT (Stanford Achievement Test) pro mateřský jazyk, matematiku a dovednosti čtení.
- **Uzavřenost** – bývá ovlivněna charakterem žáka, ten není tolik aktivní a společenský. Většinou je uzavřený do sebe, povahově se může jednat o introvertního jedince. Uzavřenost může být způsobena i chybným navozením atmosféry ze strany učitele, kdy nedokáže žáky podnítit k vzájemné komunikaci.
- **Šum** – faktor, který nevhodným způsobem ruší průběh komunikace. Může se jednat o hluk spolužáků, kteří ruší během výuky.
- **Strach** – před autoritami jako je učitel. Žák se může z nějakého důvodu učitele bát a díky tomu může působit nepřístupně. Žák se může obávat toho, že bude nucen mluvit před třídou. Bojí se negativních reakcí žáků a učitele, obává se selhání.
- **Tréma** – jde o psychický stav emočního napětí, který může negativně ovlivnit plynulý průběh sdělení. Projevuje se bušením srdce, nervozitou, pocením a dalšími vnitřními vlivy. Jde o přirozenou formu strachu. U trémy také hrozí riziko neúspěchu a výsměchu spolužáků. (Bednaříková, 2006, s. 61)

1.7 Učitel a jeho komunikační dovednosti

Učitel je nepostradatelnou osobou pro realizaci vzdělávacího procesu ve školním prostředí. Má nelehkou úlohu, protože na jeho osobnost se kladou vysoké požadavky týkající se jeho profesní odpovědnosti za výsledky vzdělávání. U učitelské osobnosti nestačí být vysoce erudovaným ve svém oboru, ale je zapotřebí mít dostatečný rozhled, aby byl pro žáky inspirativní osobností. Měl by disponovat celou řadou pedagogických kompetencí.

Nelešovská (2005, s. 23) jmenuje několik dovedností, které by měl učitel ovládat: *umět sociálně komunikovat, analyzovat učivo, organizovat kolektiv, řídit pracovní aktivitu, dovednost autoregulace a za nejdůležitější považuje didaktickou dovednost*. Činnost učitele je zacílená na předání poznatků žákům, z čehož plyne značná aktivita v komunikaci při vyučování. Učitel by měl myslet na pět principů pedagogické komunikace, které vymezuje Mareš (1995, s. 25):

- *Princip kooperace* – vzájemná spolupráce; formulovat repliky, jak vyžaduje dialog.
- *Maxima kvantity* – říct dostatek informací, ale neříkat více než je nezbytné; sdělení má být informativní a zároveň úsporné kvůli časovému plánu.
- *Maxima kvality* – nelhat; říkat jen to, co je pravda.
- *Maxima relevance* – říkat jen to, co je v daný okamžik důležité vzhledem k probíranému učivu, stanovených cílů a účastníků.
- *Maxima způsobu* – vyjadřovat se jasně, stručně, výstižně a jednoznačně.

Kyriacou (2012, s. 51) považuje za jednu z klíčových dovedností umění klást otázky, které pomáhají zefektivnit vyučování. Pro učitele je komunikace nástrojem, díky kterému žáky vzdělává a vychovává. Dopomáhá si tím, že klade k obsahu učiva otázky.

- *„Učitel aktivizuje a motivuje žáky,*
- *ověřuje, jak žáci porozuměli učivu,*
- *snaží se povzbudit k přemýšlení,*
- *snaží se upoutat jejich pozornost,*
- *zapojuje i méně aktivní žáky,*
- *dává prostor pro žákovy otázky, stoupá tím pravděpodobnost, že si látku lépe zapamatuje.“*

2. Vliv organizačních forem a vyučovacích metod na komunikaci

Pro rozvíjení komunikačních dovedností je důležité zvolit si správnou organizační formu při výuce. Je zapotřebí zohlednit, jak se bude předávat učivo, ale také by se nemělo zapomínat na aktivitu žáků, díky které si osvojí a upevní získané znalosti. Správné zvolení organizační formy a výukové metody nemusí být pro učitele lehkým úkolem. Pro různé vyučované předměty je vhodné využít různé formy výuky, které se dají v hodinách aplikovat, aby se pro žáky nestaly hodiny rutinní. Učitel má spoustu možností, jakou formu či metodu použije.

Zvolení organizační formy závisí na povaze úkolů, které mají být splněny. Častou chybou učitelů bývá, že si osvojí jednu až dvě metody, které opakují a tím pádem už své žáky ničím nemotivují. Pozornost a zájem žáků o vyučovaný předmět se sníží. Učitel by si měl uvědomit, že čím rozmanitější a zábavnější forma výuky, tím si zajistí aktivitu v hodinách a pro žáky lepší zapamatování látky. Žáci si ji osahají i jinými způsoby, než jen výkladem. Používané organizační formy, kde převládá interpersonální komunikace, najdeme v hromadném, skupinovém a párovém vyučování, které si podrobněji představíme v následujících kapitolách.

2.1 Hromadné vyučování

Nejčastěji používanou organizační formou je hromadné vyučování, někdy známé pod pojmem frontální vyučování. Vyznačuje se kolektivní prací žáků pod dominantním vedením učitele, který je koordinuje a kontroluje jejich aktivitu. Využívá se především proto, že je chápána jako nejefektivnější způsob, jak sdělit žákům učivo. Hlavním cílem je úsporně předat co nejvíce poznatků. Při této formě nedochází k rozvoji sociálních vztahů mezi žáky, naopak se je snaží potlačit v zájmu klidného průběhu výuky. Žáci nemají prostor rozvíjet své kompetence. Výzkumně je doložené, že frontální výuka vede k pasivitě žáků, z důvodu rozsáhlého předávání učiva a dodržování kázně. (Maňák, 2003, s. 153)

Podle Mareše (1995, s. 44) dělíme hromadné vyučování do tří struktur. Nejčastější je **obousměrná komunikace** mezi učitelem a jedním žákem. Jde o dialog, ideální pro zkoušení či opakování. Učitel pokládá otázky, opačná výměna bývá výjimečně. U této komunikaci můžeme vidět úskalí v nenavození atmosféry, která by podněcovala vzájemnou komunikaci. Učitel by se měl snažit, aby v něm žák cítil důvěru podělit se o svůj vlastní názor. V tom se skrývá správná komunikace, umění porozumět, chápat, vcítit se do druhého. Dále se může

jednat o nesprávnost formulovaných otázek, kdy je učitel nedokáže vhodně zacílit na konkrétního žáka nebo se mu nedaří zapojit celou třídu do komunikace. Může to zapříčinit podcenění přípravy rozhovoru nebo i chybně řízený dialog.

Druhou používanou strukturou hromadného vyučování je **jednosměrná komunikace** od učitele **ke třídě**, při které se učitel soustředí na předávání informací formou výkladu nebo při hodnocení třídy. V této struktuře má slovo pouze učitel, který přednáší, vypráví a vysvětluje. Je prokázáno, že jednosměrná komunikace přibývá s vyššími ročníky. Úskalím může být nedostatečná koncentrace žáků, kdy přestávají vnímat výklad učitele. Nevýhodou této struktury je zpětná vazba, která se při jednosměrné komunikaci neověřuje. Učitel nezjistí, jak jeho žáci porozuměli výkladu.

Poslední v pořadí je **jednosměrná komunikace** od učitele **k žákovi** jako jednotlivci. V hodinách není tak častá, většinou se jedná o pokyny neboli příkazy učitele. Žák na ně nereaguje a tím pádem dochází k jednosměrné komunikaci, kdy hovoří pouze učitel.

Frontální výuka by neměla být převažující formou edukačního rozvoje, sice vyhovuje ekonomickým, sociálním a manažerským zřízením, ale výstup neodpovídá výchovně vzdělávacím cílům dnešní doby. Zapomíná se na rozvoj žáků, zapojení aktivit, samostatnosti a tvořivosti.

2.2 Skupinové vyučování

Aby se docílilo efektivní komunikace, musí se dát žákům prostor, aby mohli komunikovat. V kapitole 2.1 jsme si představili možné bariéry, které mohou nastat při plynulé komunikaci. Touto formou výuky může docházet k minimalizování bariér, protože žáci mluví ve skupinách, tudíž se nemusí bát autority, jako je učitel. Nemusí mít trému, že budou hovořit před větším publikem, ale pouze před menší skupinkou lidí, které znají.

Skupinové vyučování odstraňuje pasivitu žáků, která převládá ve frontálním vyučování, podrobnější rozdíly shrnuje tabulka č. 1. Jedná se o inovativní výukovou metodu, kdy převládá aktivizace žáků. Skupiny se skládají většinou ze 4–6 žáků. Jejich cílem je spolupráce při řešení úloh nebo problémů a sdělování názorů mezi sebou. Vzájemně si pomáhají, ale za hodnocení společné práce odpovídá každý jednotlivě. Podobnou formou skupinové výuky je **kooperativní výuka**, která se liší zodpovědností za odvedenou práci.

Celá skupina bývá ohodnocena jako celek a je závislá na každém členu ve skupině. Jednotlivec je zodpovědný za svůj přínos pro řešení úlohy či problému.

Organizování do skupin pomáhá rozvíjet sociální dovednosti a pracovat v sociálním prostředí. Používá se obousměrná komunikace, kdy především mezi sebou komunikují žáci, jejichž jazyk bývá přirozený a hovorový. Skupiny může sestavovat učitel nebo je vytvoří samotní žáci. Učitel může mít vlastní kritéria, která zvolí, např. podle výkonnosti žáků. Využití sociálních dovedností a rozvíjení komunikačních dovedností při skupinovém vyučování představil Gavora (2003, s. 119):

- *iniciování – žák otvírá komunikace, navrhuje postupy, přináší nápady,*
- *informování – vyhledává informace, informuje ostatní,*
- *objasňování – vysvětluje, pomáhá ostatním porozumět úkolu,*
- *shrnutí – seřazuje informace, zestručňuje je, syntetizuje,*
- *harmonizace – pokouší se sladit nesouhlasné názory ve skupině, snižuje napětí, překonává rozdíly, hledá cestku ke kompromisu,*
- *povzbuzování – podporuje ostatní, povzbuzuje, aktivizuje,*
- *ochota ke kompromisu – mění vlastní názory, aby skupina při řešení postoupila dále,*
- *hodnocení – reflektuje vlastní i skupinový výkon, správnost řešení.*

Dimenze	Frontální výuka	Skupinová výuka
Činnost učitele	Stanovuje učební úlohy a tempo výuky	Rozděluje žáky do skupiny, zadává jim úkoly, popř. vyžaduje při formulaci úloh aktivitu žáků, podněcuje žáky ke spolupráci.
Učební úlohy	Stejně pro celou třídu	Rozdílné svým obsahem a náročností, umožňující spolupráci žáků.
Činnost žáků	Řeší úlohy podle instrukcí učitele, který hodnotí jejich práci.	Spolupracují při řešení úloh, vzájemně si pomáhají, diskutují, hodnotí svoji práci.
Způsob komunikace	Jednostranná: učitel – žáci, žáci – učitel	Mnohostranná komunikace mezi žáky ve skupině, mezi skupinami a učitelem.
Uspořádání třídy	Stálé	Flexibilní, umožňující uspořádání pracovních míst žáků podle velikosti skupiny i charakteru úloh a skýtající prostor pro komunikaci s učitelem.

Tabulka 1: Rozdíly mezi frontální a skupinovou výukou

Zdroj: (Maňák, 2003, s. 138)

2.3 Párové vyučování

Párové vyučování je velmi podobné skupinovému vyučování, jen s menším počtem žáků. V této formě je zapotřebí, aby žáci pracovali ve dvojicích a komunikovali mezi sebou. Výhodou je, že uspořádání lavic může zůstat jako při frontálním vyučování, což je z pohledu zorganizování hodiny nenáročné. Je celá řada všech možných aktivit pro partnerskou výuku, může se jednat o opakování, upevňování učiva, formulování otázek k diskusi, společné zpracování zadaných úkolů, hry ve dvojicích atd.

Příkladem využití párového vyučování je uspořádání do lavic podle výkonnosti žáků. Zkušenější žák pomáhá látku vysvětlovat méně zkušenému. Díky výkladu od stejně starého vrstevníka, může být učivo srozumitelněji podané než od vyučujícího. Učí se tím nejen méně zkušený žák, ale učivo si lépe zafixuje i zkušenější žák.

Pro zvolení správné organizační formy je zapotřebí zvážit, jaké má učitel možnosti pro svou aprobaci. Není možné ve všech předmětech využít všechny možné formy, které jsou k dispozici. Vyjmenovali jsme si pouze tři organizační formy, které jsou nejpoužívanější z pohledu komunikace, ale je jich daleko více. Určitě by se měli učitelé snažit být kreativní, aby hodina byla pro žáky zajímavá. Je samozřejmé, že z časového hlediska budou přípravy náročné, ale pokud povedou k tomu, že si žáci látku osvojí dříve, výsledek může být daleko efektivnější nejen pro žáka, ale i pro učitele.

2.4 Přehled vyučovacích metod

Jakmile si učitel vhodně zvolí organizační formu, dalším krokem je vybrat si správnou výukovou metodu pro vyučovací proces. Jde o cílevědomý postup, díky kterému učitel dosahuje stanoveného výchovně vzdělávacího cíle. Pokud správně zvolí metodu pro vyučování, otevírá se mu prostor pro samostatnost a tvořivost žáků. Maňák (2003, s. 78) zmiňuje klasifikaci základních výukových metod. Představíme si pouze didaktické metody, tedy z pramene poznání:

- metody slovní – vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor;
- metody názorně-demonstrační – předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž;
- metody dovednostně-praktické – vytváření dovedností, napodobování, manipulování.

Slovní metoda je nejběžnější využívaná výuková metoda ve školství. Patří k ní monologické projevy, kdy učitel vykládá látku a vede žáky k pochopení a osvojení učiva daného oboru. Většinou probíhá formou výkladu, vysvětlování, přednášky nebo instruktaží.

Dále se jedná o **dialogické metody**, při nichž dochází k vzájemné výměně myšlenek mezi učitelem a žákem nebo mezi spolužáky navzájem. Při této metodě se rozvíjí kognitivní schopnosti a emocionální osobnosti, především komunikační dovednosti. Učitel může provádět **rozhovory** se svými žáky tak, aby je vedl k novým poznatkům formou pokládaných otázek, které pomáhají k samostatnému odhalování nového učiva.

Další dialogickou metodou je **diskuse**, která se řadí mezi inovativní výukové metody, díky níž dochází k osvojování poznatků na základě řešeného problému. Mezi žáky dochází k analyzování a řešení úkolu, při kterém se rozvíjí sociální vztahy mezi spolužáky. Věnuje se pozornost rozvíjení komunikačních dovedností, při kterých se formulují názory jednotlivce a prosazují se v dané skupině. Žáci se navzájem hodnotí, což může motivovat k jejich aktivitě. Další výhodou této metody je odbourání strachu při vystupování před třídou. Učitel řídí diskusi, ale především se snaží o navození vhodných podmínek mezi diskutujícími žáky.

Poslední zmíněnou dialogickou metodou je princip „**brainstormingu**“ v českém překladu známého pod burzou nápadů. Slouží ke shromažďování nápadů zadaného úkolu a k tvůrčímu myšlení. Jedná se o aktivizující výukovou metodu, kde hlavním smyslem je najít co nejvíce nápadů k řešení problému, které se poznamenají na tabuli. Později se začnou hodnotit a roztřídit podle jejich užitečnosti. V této činnosti se využívá kritické myšlení. Dialogické metody se ve školách podceňují, protože jim není věnován dostatečný prostor ve vyučování. Stále převládá monologický výklad, kdy hovoří hlavně učitel a tím pádem dochází pouze k jednosměrné komunikaci. Poznátka jde pouze od učitele k žákům, ale zpětná vazba k učiteli v této metodě chybí. Osvojení učiva žáky se tak neověří.

Do slovní metody řadíme **práci s textem**, kde zdrojem poznatků je slovo. Poslední metodou je práce s učebnicemi, díky níž dochází k samostatnosti žáků. Žák se snaží porozumět čtenému textu, musí se soustředit na obsah a vyčlenit důležité informace k pochopení. Osvojením této metody dochází k sebezvoji a sebevzdělávání žáka.

Metoda **názorně-demonstrační** je zaměřená na pozorovací činnosti. Jde o názorné poznání předmětů a jevů. Dochází tak k praktické aktivitě žáka. Při této formě se využívá více smyslových kanálů, které mohou vzbudit zájem o daný předmět a citově zaujmout.

Nejběžnější formou demonstrační metody je **ilustrace**, která slouží jako doplněk pro slovní výklad. Může se jednat o různá schémata, kresby na tabuli, obrazy a tabulky. Díky moderním technickým prostředkům se využívá další demonstrační metoda, jako je film, zvukový záznam, projekce a další různé prostředky sloužící k rozvoji osvojení nových poznatků.

Poslední metodou z pramene poznání je metoda **praktická**, jde o činnost s cennými poznatky. Může se jednat o pracovní činnosti různého oborového zaměření, kdy se žák zapojuje do praktických metod instruktáže. Je zapotřebí dostatečná aktivita žáka, ten se rozvíjí k samostatnosti, odpovědnosti a pracovitosti. Aktivita slouží pro dlouhodobé uchování nově získaných poznatků. Jde o kombinovanou formu zahrnující vysvětlování, předvádění a vlastní nácvik. Příkladem může být poskytnutí první pomoci, kdy učitel seznámí žáky s tímto pojmem. Vysvětlí látku, předvede praktickou ukázkou, kterou si pak vzájemně ve dvojicích mohou vyzkoušet mezi sebou. Praktická metoda může být i formou pracovní praxe. Žákům se umožňuje uplatnit své dovednosti v reálném životě. Jedná se o souvislejší školní praxi, při které se žák připravuje na vlastní praxi v běžném životě. (Vališová, a další, 2007, s. 197–203)

Tikalská (2008) přináší výsledky dotazníkového šetření na používání běžných i aktivizačních metod a organizačních forem. Výzkum byl prováděn na 5 různých základních školách, z kterých se získalo 42 dotazníků od učitelů a 102 dotazníků od žáků. Z výsledků šetření se zjistilo, že děti mají nejraději aktivní výuku, která je baví. Jedná se o skupinové práce, soutěže, hry, práce s počítačem a interaktivní tabuli. Z vyplněných dotazníků vyplynulo, že učitelé upřednostňují jako vyučovací metodu práci s učebnicí a samostatné práce. Málokdy využívají práci ve skupinách, hry a pokusy. Při zvolení nejčastěji organizačních forem ve výuce, dávají učitelé přednost frontálnímu vyučování z důvodu řízení činnosti celé třídy.

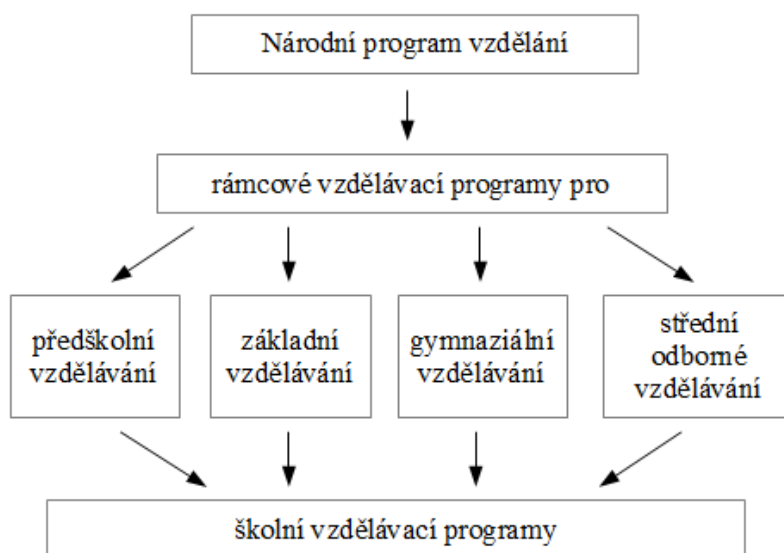
V kapitole 2 jsme si představili několik organizačních forem a vyučovacích metod, kterých je ještě celá řada. Byly vybrány jen některé z důvodu možného aplikování pro rozvoj komunikačních dovedností. Je na každém učiteli, jakou vyučovací metodu si zvolí a jaká mu bude vyhovovat k jeho předmětu. Měl by myslet na cílevědomé aplikování didaktických metod, jako je posilování žákovy aktivity, motivace, vůle k učení a udržení jejich pozornosti. Jak pravý staré čínské přísloví:

„Řekni mi a já zapomenu, ukaž mi a já si zapamatuji, nech mne to udělat a já to pochopím.“

3. Kurikulární dokumenty

Od roku 2001 proběhly ve školství nové vzdělávací principy, které se promítly do školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Jedná se o **Národní program rozvoje vzdělání**, tzv. Bílá kniha. Vznikla na základě světových trendů, na základě nichž vymezily cíle pro rozvoj naší vzdělávací struktury. Zdůrazňuje, že vzdělávání není jen o rozvíjení rozumových schopností a jejich vědění, ale především k osvojení sociálních a dalších dovedností, k rozvoji osobnosti. (NVP, 2001, s. 8)

Kurikulární dokumenty se dělí na dvě úrovně: státní a školní. Do státní úrovně se řadí Národní program vzdělávání a **rámcové vzdělávací programy** (dále RVP). Do školní úrovně se řadí **školské vzdělávací programy** (dále ŠVP). Bližší přehled rozdělení kurikulárních dokumentů podává obrázek 3.



Obrázek 3: Přehled kurikulárních dokumentů

Zdroj: (Maňák, a další, 2008, s.34)

Pro jednotlivé obory vzdělání se zpracovaly RVP, které jsou vymezené čtyřmi cíli vzdělávání: *učit se poznávat, učit se učit, učit se být a učit se žít s ostatními*. RVP se oproti dosavadním učebním dokumentům nezaměřují na obsah učiva, ale na výstup vzdělání, jakých dovedností má absolvent dosáhnout. RVP se postupně vytvářely od roku 2007 do roku 2012. Během těchto let se postupně vytvářely vzdělávací programy pro jednotlivé obory, jakmile se vydal pro daný obor RVP, školy musely do dvou let zahájit výuku podle stanovených kritérií nařízených RVP. Na základě RVP si školy sestavily vlastní vzdělávací program, podle něhož se musí řídit.

RVP uvádí šest obecných klíčových kompetencí¹: k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. RVP je vytvořený pro každý obor, obsahující soupis důležitých požadavků na vzdělání včetně časové dotace konkrétních předmětů. Z důvodu zkoumaného vzorku v této práci se zaměříme pouze na RVP středního odborného vzdělávání, pro obor vzdělání 78-42-M/02 Ekonomické lyceum (dále jen EL). Pro tento obor byl vydán RVP v 1. vlně roku 2007. Cílem oboru je příprava žáka *na úspěšný, smysluplný a odpovědný osobní i pracovní život v podmínkách měnícího se světa*. (SOV, 2007, s. 3–6)

Škola si vytváří vlastní vzdělávací program s předem stanovenými osnovami z RVP. Školský vzdělávací program slouží jako hlavní dokument školy, podle kterého se řídí a realizuje vzdělávání v daném oboru. Škola si sama vytváří cíle a vize pro plánování výuky krok za krokem. Jako vodítko a pomoc slouží RVP daného oboru. Cílem oboru Ekonomického lycea na konkrétní škole Obchodní akademie a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky v Liberci (dále jen OA) je snaha připravit žáka na vysokoškolské studium. Klade se důraz na rozvíjení klíčových kompetencí, všeobecných vědomostí a dovedností s motivací k dalšímu studiu. S účinností od 1. září 2009 vešel v platnost školský vzdělávací program na OA, podle kterého by se měla škola řídit.

Ze ŠVP EL na OA si představíme informace týkající se konkrétního předmětu, kterému se věnuje výzkum. Jedná se o předmět účetnictví, jehož časová dotace činí 2 hodiny týdně po dobu tří let, začínaje ve 2. ročníku. Vyučovací hodina trvá 45 minut, to znamená 90 minut týdně. Jedná se o poměrně malou časovou dotaci, kdy může docházet k časové tísní ze strany učitele, který musí dodržovat učební plán. Snaží se žákům předat co nejvíce informací za co nejmenší časový úsek. Může to být jeden z hlavních důvodů, proč učitel nepoužívá jinou formu vyučování než výklad, aby mohl rozvíjet komunikační dovednosti žáků. (ŠVP, 2011, s. 14–33)

Hlavní klíčovou kompetencí, kterou se práce zabývá, je komunikativní kompetence. Ovládání komunikační dovednosti znamená vnímat, vyjadřovat a interpretovat pojmy, myšlenky, pocity a názory v písemné a ústní formě.

¹ Klíčové kompetence se definují jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince. (SOV, 2007, s. 4)

Podle RVP SOV (2007, s. 7) daného oboru by měli žáci umět:

- *„Vyjadřovat se přiměřeně účelu jednání a komunikační situaci v projevech mluvených i psaných a vhodně se prezentovat,*
- *formulovat své myšlenky srozumitelně a souvisle, v písemné podobě přehledně a jazykově správně,*
- *účastnit se aktivně diskusí, formulovat a obhajovat své názory a postoje;*
- *dodržovat jazykové a stylistické normy i odbornou terminologii,*
- *vyjadřovat se a vystupovat v souladu se zásadami kultury projevu a chování,*
- *dosáhnout jazykové způsobilosti potřebné pro pracovní uplatnění dle potřeb k prohlubování svých jazykových dovedností v celoživotním učení.“*

Ve ŠVP (2011, s. 207) oboru Ekonomické lyceum na OA si představme několik cílů z pohledu komunikativní kompetence v předmětu účetnictví. Žák je veden k tomu, aby byl schopen:

- *Vyjadřovat se přiměřeně v projevech mluvených i psaných a vhodně se prezentovat,*
- *formulovat své myšlenky srozumitelně a souvisle, v písemné podobě přehledně a jazykově správně,*
- *účastnit se aktivně diskusí, formulovat a obhajovat své názory a postoje, avšak respektovat názory druhých,*
- *vyjadřovat se a vystupovat v souladu se zásadami kultury projevu a chování.“*

Pokud porovnáme komunikativní kompetence ŠVP EL a RVP SOV, vidíme shodu ve většině bodů. V následující výzkumné části práce ověříme, zda se v daném vzorku věnuje pozornost rozvoji komunikativních kompetencí v hodině účetnictví. Učitel by měl být schopen aktivovat ty učební činnosti jedince, které je zapotřebí rozvíjet. V našem případě v rozvoji komunikování by měl organizovat a vytvářet takové úkoly a podmínky pro žáky, s nimiž zajistí interpretování myšlenek a jejich postojů k dané problematice.

4. Cíl šetření a metodologie

Hlavním cílem bakalářské práce je představit možné faktory při komunikaci mezi žáky a učitelem ve výuce ekonomického předmětu na SŠ a zjistit názory žáků a učitele na komunikaci ve výuce. Místo stanovení hypotéz, kde je zapotřebí vyšší odbornosti z pohledu statistických metod, byly položeny otázky, které je možné zpracovat prostřednictvím výzkumného šetření. Otázky byly rozděleny na následující dílčí cíle:

- Popsat, jak žáci vnímají výuku předmětu účetnictví.
- Zjistit, jakou formu výuky by žáci uvítali v předmětu účetnictví.
- Ověřit, zda zájem žáků o předmět ovlivňuje jejich aktivitu v hodině z hlediska komunikace.
- Popsat, jaké faktory ovlivňují komunikaci mezi učitelem a žákem.

Výzkum je kvalitativního i kvantitativního charakteru. Hlavními respondenty byli především žáci konkrétní třídy, kteří vyplňovali dotazník (viz Příloha A). Dalším respondentem byla jejich vyučující, která odpovídala na otázky strukturovaného rozhovoru. Na základě odpovědí na položené otázky pak došlo k vyhodnocení dat a porovnání s výsledky dotazníku. Podle Chráska (2007, s. 182) je rozhovor *„Metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta.“* Rozhovor by měl pomocí otevřených otázek odhalit, jak dotazovaní prožívají a vnímají realitu za pomoci otevřených otázek.

Celkem bylo vyplněno 31 anonymních dotazníků, které byly rozdány v konkrétní třídě během pozorované výuky. Dva žáci nebyli přítomni, proto dotazník obdrželi a vyplnili v elektronické podobě. Nikdo z žáků, kteří byli požádáni o vyplnění dotazníku, šetření neodmítl, jde tedy o kompletní vzorek se 100% návratností včetně rozhovoru s vyučujícím. Dotazníky byly rozdány 11. dubna 2013 ve výuce účetnictví a jejich vyplnění trvalo necelých deset minut. Strukturovaný rozhovor byl proveden 9. dubna 2013.

K vyhodnocení dat byl použit program Excel, do kterého byla zadána data získaná z dotazníků (viz příloha B). Uvedený program pak pomohl vyhodnotit výsledky s názornou grafickou ukázkou k jednotlivým odpovědím. Z výsledků byly sestaveny tabulky, ve kterých je zohledněna četnost odpovědí a relativní četnost v procentech, aby bylo patrné, jak velká část z celkového počtu hodnot připadá na danou kategorii. (Chráska, 2007, s. 41)

Jako nástroj kvantitativního výzkumu je zvolen vytvořený dotazník obsahující 23 uzavřených otázek. Dotazník je podle typu otázek rozdělen do tří částí. V první části je využito měřitelných proměnných, které nabývají různých hodnot na základě kategoriální posuzovací škály. Druhá část zahrnuje kategoriální proměnné, u nichž je možno zařadit je do tříd. V této části jsou zvoleny dichotomické proměnné, u kterých je na výběr pouze ze dvou hodnot. Používají se ke zjištění pohlaví (muž x žena). V poslední části je zvolena hodnotící škála otázek podle oblíbenosti. Jako nástroj kvalitativního výzkumu byl pak využit předem připravený strukturovaný rozhovor obsahující devět otázek a trvající necelých 21 minut. (Gavora, 2000, s. 48)

4.1 Výzkumné šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno na SŠ v Liberci, a to na Obchodní akademii s právem státní jazykové zkoušky. Základním výzkumným souborem pro uvedený dotazník byla zvolena pouze třída 2. a s oborem Ekonomické lyceum. Věková hranice žáků je 16–17 let. Rozhovor byl veden s vyučující předmětu účetnictví. Jedná se o profesorku s 25 letou praxí (informace získaná na základě rozhovoru). Z důvodu podrobného výzkumu byl zvolen menší základní vzorek pro hloubkové proniknutí do konkrétního případu.

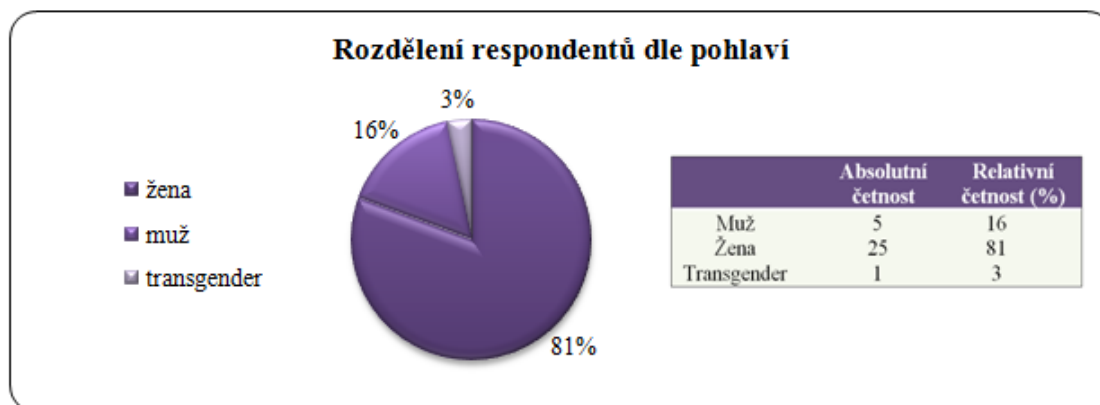
Výzkum se opírá o ŠVP uvedené střední školy, na základě kterého si škola sama vytvořila program vzdělávání, podle něhož by se měla řídit. Ve zkoumaném předmětu a ročníku si škola stanovila několik cílů v klíčových kompetencích. Pro tento výzkum je prioritní komunikativní kompetence, jak je již zmíněno v kapitole 3.

Celkový počet respondentů ze třídy 2. a bylo 31 žáků, pouze 5 chlapců, 25 dívek a 1 transgender² (viz tabulka 1). Z grafu 1 vidíme procentuální zastoupení chlapců, které je jen 16 % z celkového počtu. Co se týče osoby transgendera, jedná se o velmi ojedinělý případ.

Při vyplňování dotazníků se přihlásila jedna studentka s připomínkou, že v dotazníku je uvedeno na výběr pouze pohlaví muž nebo žena. Zmínila se, že je transgender, tudíž neví, které pohlaví zvolit, protože pro ni odpovídající možnost zde není uvedena. Po následné

² Transsexualita – nespokojenost s vlastním pohlavím. Biologičtí muži se chtějí stát ženskou pohlavní identitou a naopak. Po jistém období přechází transgender v plné vědomí do opačné pohlavní identity (Janošová, 2008, s. 235)

domluvě tedy zvolila obě pohlaví se zvýrazněním současného pohlaví. Jelikož to na šetření nemá zásadní vliv, bude tato osoba řazena do pohlaví ženy, kterou prozatím je.



Graf 1: Rozdělení respondentů dle pohlaví

4.2 Výsledky výzkumného šetření

Výsledky výzkumu vycházejí z dotazníkového šetření žáků SŠ. Při vyhodnocování výsledků zůstane pořadí otázek stejné jako v dotazníku (viz Příloha A). Jeho první část se zaměřuje na vedenou hodinu účetnictví tak, jak ji žáci vnímají z hlediska komunikace a oblíbenosti předmětu. Uzavřené otázky jsou formulovány s výběrem nucené volby ze čtyř proměnných tvořených ze stupnice frekventovanosti. Tyto proměnné pak závisí na osobním uvážení žáka. Před vyplňováním dotazníku byli žáci informováni o přesné představě frekventovanosti. Pro lepší vyhodnocování dat byla k odpovědi často také přiřazena frekventovanost daného jevu – každou vyučovací hodinu/občas/alespoň 1x týdně/zřídka/minimálně jednou do měsíce. Druhá část dotazníku je zaměřena na vyučujícího, a to z hlediska, jak ho vnímají žáci. V této části jsou na výběr pouze odpovědi ANO x NE. Ve třetí části dotazníku jsou hodnoceny různé typy vyučovacích metod podle stupně oblíbenosti. Na závěr dotazníku je ještě ověřena kategoriální proměnná, tj. pohlaví.

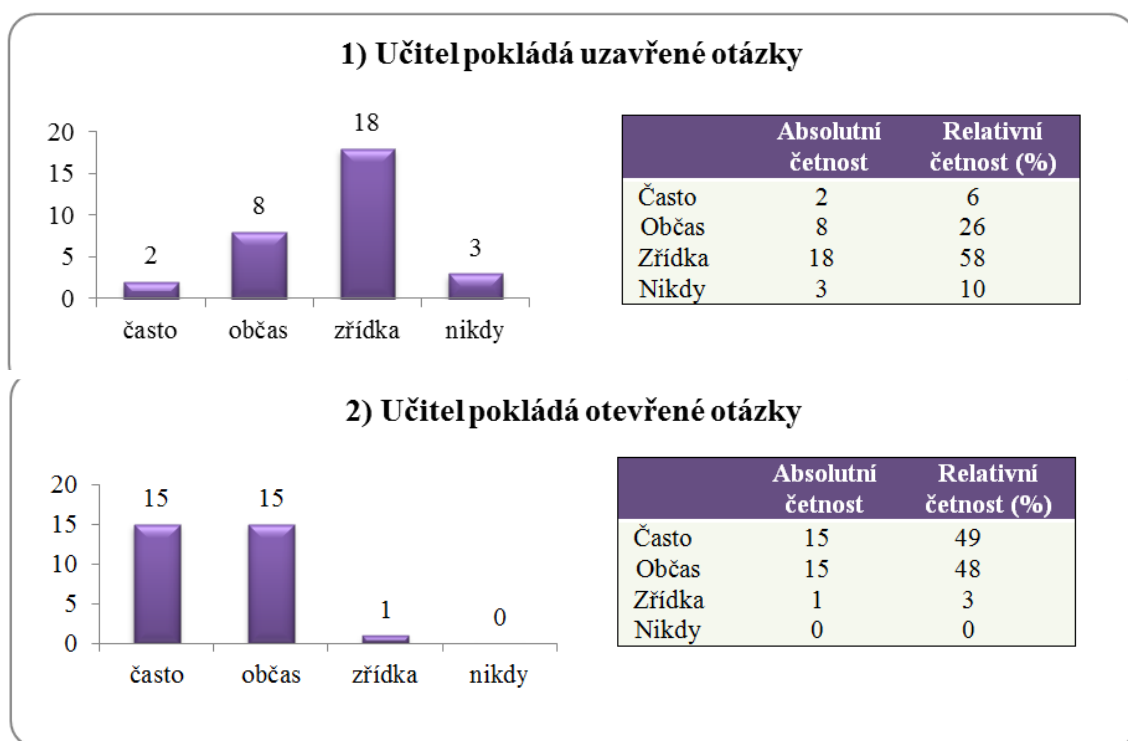
- **Otázka č. 1)** Učitel pokládá uzavřené otázky (odpovídám jednoslovně)...
- **Otázka č. 2)** Učitel pokládá otevřené otázky (odpovídám celou větou)...

Otázky č. 1 a č. 2 slouží ke zjištění, zda mají žáci při výuce prostor k tomu, aby mohli rozvíjet své komunikační dovednosti. Zde byly položeny dvě různé otázky se stejným významem, a tedy tím potvrzující, zda žáci otázku pochopili a zda se od sebe odpovědi příliš neliší. Pokud by učitel častěji pokládal v hodinách uzavřené otázky, na které lze odpovědět pouze jednoslovně, potom by žáci neměli příliš možností se v dané výuce vyjádřit. Kladení otázek

patří mezi aktivizující formy výuky, které mají za cíl ověřit pozornost žáků a aktivně žáky zapojit do výuky. Je to hlavní nástroj pro učitele, prostřednictvím kterého může ověřit znalosti svých žáků a udržet jejich pozornost.

Žáků, kteří u otázky č. 1 odpověděli, že učitel pokládá uzavřené otázky zřídka a nikdy, bylo 21 (68 %). U otázky č. 2 pro kontrolu pochopení otázky odpovědělo často a občas celých 21 respondentů. Jediný respondent nesouhlasí s většinou svých spolužáků a tvrdí, že učitel pokládá otevřené otázky zřídka a uzavřené otázky pokládá častěji. Zbylých 9 respondentů nepotvrdilo závislost otázek, protože vypovědělo, že otevřené a uzavřené otázky vyučující pokládá často či občas (viz graf 2).

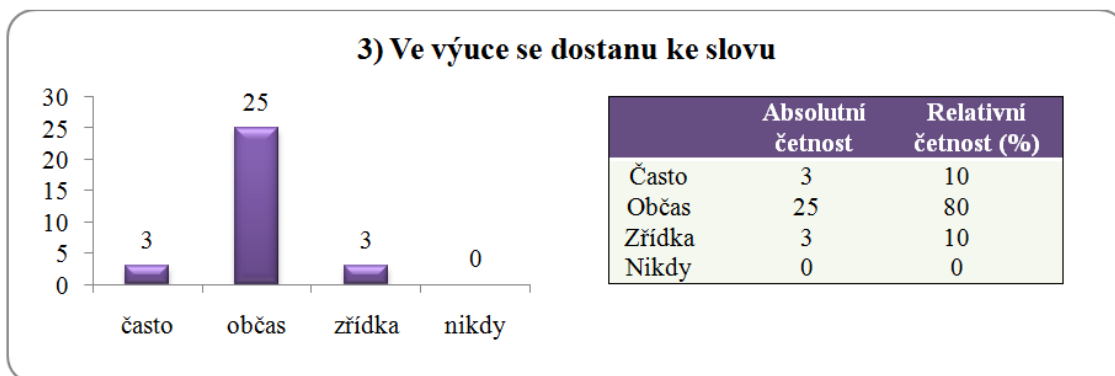
Z grafu č. 2 jsme zjistili, jakou formu otázek využívá učitel při komunikaci se svými žáky. Kromě jednoho žáka se celá třída kladně shodla na tom, že učitel používá převážně otevřené otázky při hodinách účetnictví. Přitom pouze 68 % žáků si myslí, že otázky nepokládá s jednoslovnou odpovědí.



Graf 2: Využití uzavřených a otevřených otázek

▪ **Otázka č. 3)** Ve výuce se dostanu ke slovu...

Otázka č. 3 slouží k představě, zda se žáci během výuky dostanou ke slovu, aby mohli odpovídat na otázky kladené vyučujícím. Učitel s 97 % sice může pokládat otevřené otázky, ale pokud se žáci nedostanou ke slovu, nemůžeme na základě otázek č. 1 a č. 2 potvrdit, že se ve výuce věnuje dostatečný prostor komunikaci. Je samozřejmé, že učitel nemůže být v komunikačním kontaktu s jednotlivými žáky, protože musí komunikovat s celou třídou. Touto otázkou se ověří, zda žáci v hodině účetnictví vůbec komunikují.

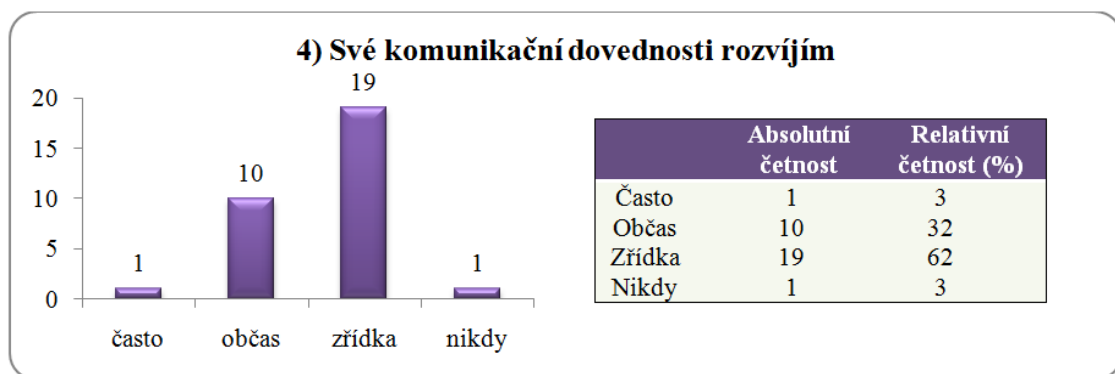


Graf 3: Četnost komunikace ve výuce

Z grafu 3 vyplývá, že 80 % žáků se dostane ke slovu občas. Jde o převážnou většinu, proto můžeme říci, že 28 žáků se dostane ke slovu alespoň jednou za týden.

▪ **Otázka č. 4)** Své komunikační dovednosti rozvíjím...

Odpovědi na tuto otázku by nám měly sdělit, jak moc žáci rozvíjí své komunikační dovednosti při výuce. Tato otázka je pak úzce spjatá s otázkou č. 3. Pokud se žáci dostanou ke slovu častěji, měli by tedy své dovednosti více rozvíjet. V grafu č. 4 můžeme vidět, že nejčastější odpověď s 62 % četností je rozvíjení komunikačních dovedností zřídka.



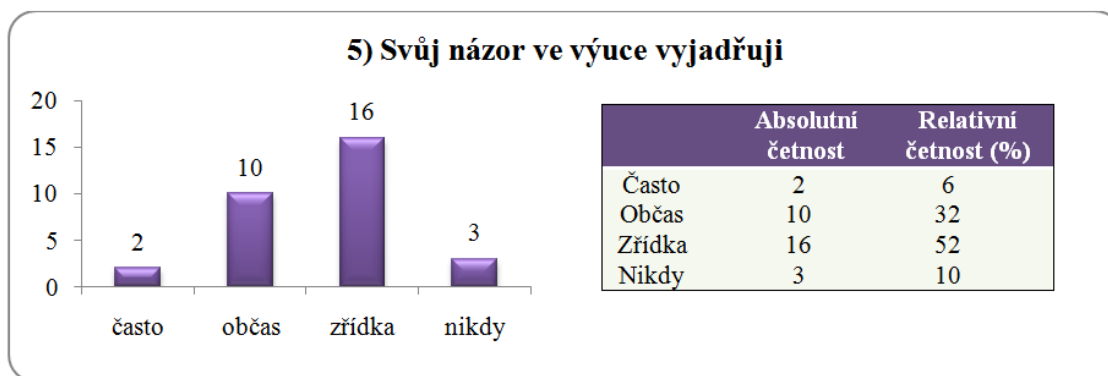
Graf 4: Četnost rozvíjení komunikačních dovedností

Všichni respondenti, kteří rozvíjejí své komunikační dovednosti často a občas (35 % žáků), potvrdili závislost mezi otázkou č. 3 a 4, protože se ke slovu dostane často a občas celých 11 respondentů.

Z přílohy C můžeme vyčíslit a potvrdit, že žáci, kteří zřídka rozvíjejí své komunikační dovednosti, se ke slovu dostanou jen občas (14 respondentů) a zřídka (3 respondenti). Zajímavé je, že 2 respondenti se dostávají ke slovu často, ale své komunikační dovednosti rozvíjejí málo. Tato situace však může být ovlivněna zvoleným typem otázek s jednoslovnými odpověďmi.

▪ **Otázka č. 5) Svůj názor ve výuce vyjadřuji...**

Při rozvíjení klíčových kompetencí, do kterých řadíme komunikativní kompetence, se má škola snažit o poskytnutí dostatečného prostoru pro splnění stanovených cílů, na které kladla důraz při vytváření ŠVP. Mezi hlavní cíle, při rozvoji komunikativní kompetence v hodině účetnictví, patří aktivní zapojení se do diskusí, formulování a obhajování vlastních názorů a postojů. V grafu 5 je zohledněna četnost vyjadřování názorů při výuce. Přes 60 % žáků nevyjadřuje svůj názor ve výuce alespoň 1x týdně.



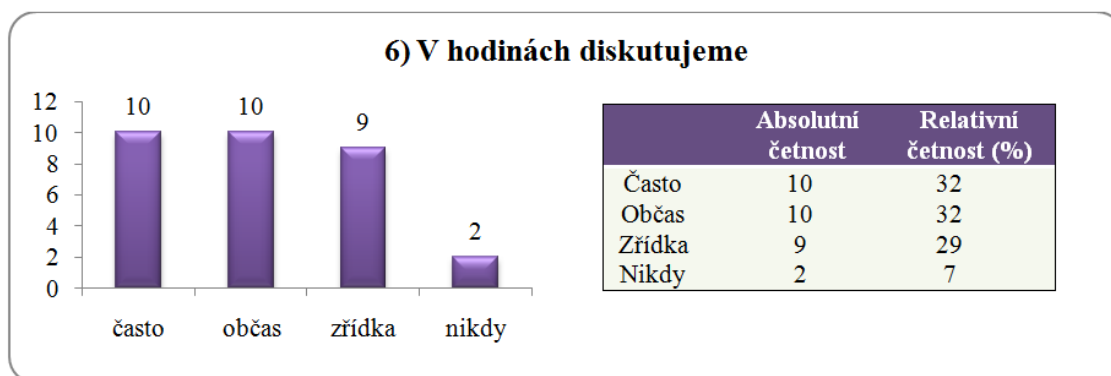
Graf 5: Četnost vyjadřování názoru

Žáci, kteří zodpověděli, že je četnost vyjadřování jejich názorů minimálně 1x týdně, se také shodují s otázkou č. 2 a č. 3, kdy učitel pokládá otevřené otázky často, příp. občas, a ke slovu se dostanou minimálně 1x týdně. Jde o 12 žáků, což je více než 1/3 žáků z dané třídy, u které lze říci, že byla splněna podmínka týkající se vyjadřování vlastních názorů.

▪ **Otázka č. 6) V hodinách diskutujeme...**

Vhodná výuková metoda pro rozvíjení komunikačních dovedností je metoda dialogická, kam patří také diskuse. Dále by se měla ověřit příčina, z jakého důvodu se žáci nedostanou ke slovu. Může se jednat o nevhodně zvolenou výukovou metodu, která by mohla pomoci

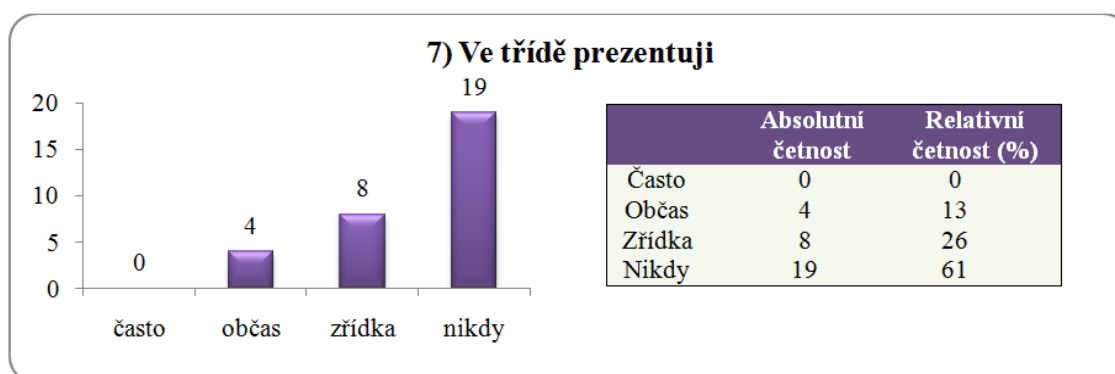
k aktivní komunikaci. 20 žáků tvrdí, že v hodinách diskutují minimálně 1x týdně (viz graf 6). Je ale důležité zmínit, že při formulaci této otázky nebylo zaměřeno na odpověď konkrétního žáka, ale na odpověď celé třídy.



Graf 6: Četnost diskuse ve výuce

▪ **Otázka č. 7)** Ve třídě prezentuji...

Další možnou aktivitou v hodině, při které lze využít prostor pro komunikaci, je prezentování. Při této formě aktivity se odbourává stres a tréma před větším publikem, zároveň se může zvyšovat sebevědomí.



Graf 7: Četnost prezentování ve výuce

Z odpovědí respondentů vyplývá, že v hodinách účetnictví není věnován prostor pro prezentování. Z grafu č. 7 se 61 % žáků shodlo, že v daném předmětu ještě neprezentovali, a 26 % uvedlo, že jen zřídka. Tato skutečnost může být ovlivněna především vysokými nároky na učební plány, které musí být splněny, a tudíž schází dostatečný prostor pro prezentace žáků.

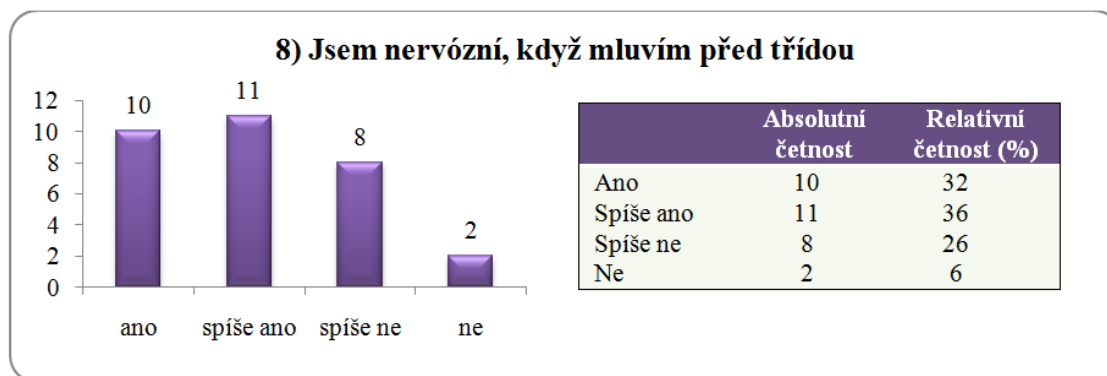
U další řady otázek se mění hodnotící škála, nezaměřujeme se zde na frekventovanost časovou, ale na škálu zobrazující vypořádanou skutečnost. Jedná se o citlivější otázky

týkající se konkrétního dotazovaného žáka. Dotazník je anonymní, tudíž by nemělo docházet k vědomému zkreslení odpovědí.

▪ **Otázka č. 8)** Jsem nervózní, když mluvím před třídou...

Při důležitém přednesu před větším publikem je přirozené, že je každý nervózní. Pokud se ale jedná o přednes ve třídě, kde žák tráví čas prakticky dennodenně, může se jednat o sociálně-psychologický aspekt. Nervozita žáka tak může být zapříčiněna negativním klimatem ve školní třídě. Ve třídě nemusejí být dobré vztahy, a tak při nejistém projevu může být ze strany spolužáků docházet k různým výsměchům. Dalším možným aspektem nervozity může být charakter jedince, ovlivněný jeho temperamentem. Graf 8 ukazuje, že u 21 respondentů, což je 68 % žáků, převládá nervozita při projevu před třídou.

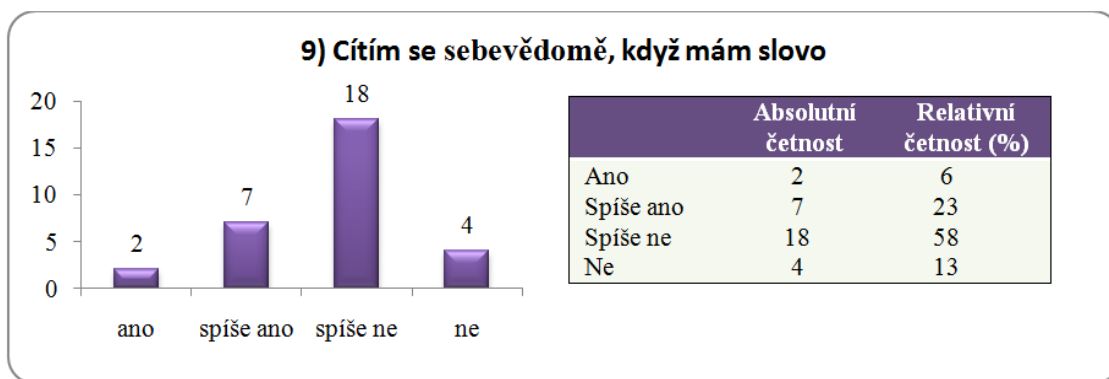
Pro zajímavost, při vyfiltrování odpovědí 21 žáků s převládající nervozitou, se 13 odpovědí shodovalo, že vlastní názor ve výuce vyjadřují jen zřídka. Jde o další aspekt, proč se žáci mohou bát vystupovat před třídou. Nejsou zvyklí vyjadřovat své názory a zřejmě se u nich nevěnuje dostatečná pozornost rozvoji komunikačních dovedností.



Graf 8: Nervozita při mluvení před třídou

▪ **Otázka č. 9)** Cítím se sebevědomě, když mám slovo...

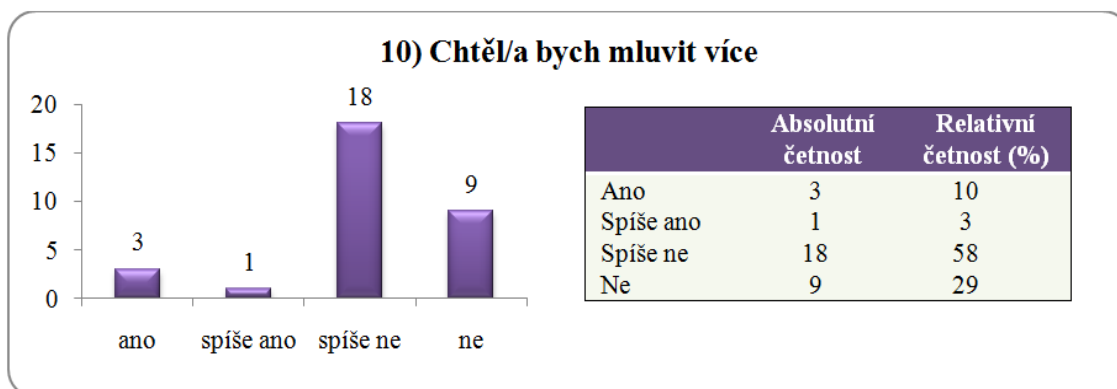
Obdobná otázka, jako je nervozita při mluvení, je osobní kompetence sebeuvědomění si. Jestli se žáci cítí sebevědomě, když mají slovo, zjistíme z grafu 9. Lze říci, že 22 žáků (71 %) se spíše necítí sebevědomě, když hovoří před třídou.



Graf 9: Sebevědomé vyjadřování

▪ **Otázka č. 10)** Chtěl/a bych mluvit více ...

Znát zájem o komunikaci ze strany žáků je jednou z nejdůležitějších otázek celého dotazníku. Celá práce se zaměřuje především na učitele, který se má snažit zaujmout žáky a zapojovat je do výuky tak, aby vše nebylo pouze na něm. Může se však stát, že žáci nebudou chtít v hodinách aktivnější z hlediska komunikace. Potom je velmi těžkou úlohou učitele se s takovou situací vypořádat. Určitě není dobré tento problém přecházet. Hlavním úkolem učitele je výchovně vzdělávat, měl by se tedy snažit tento úkol plnit a žáky motivovat.



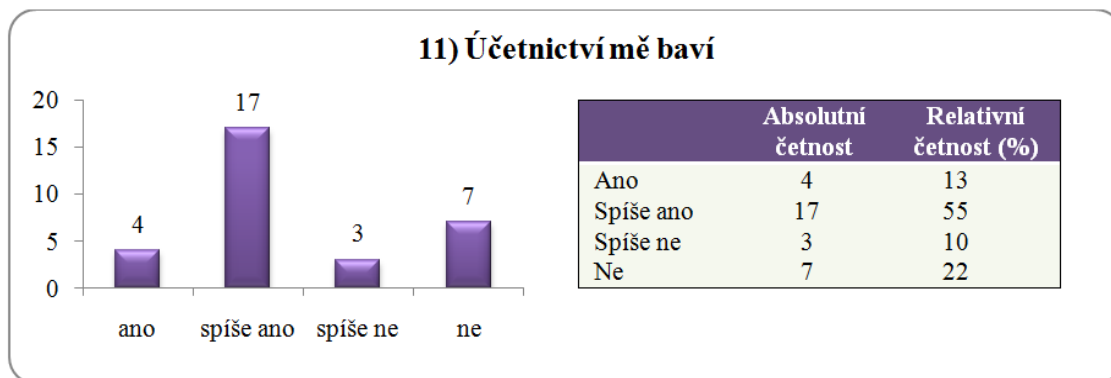
Graf 10: Zájem o větší komunikaci

Z grafu 10 je zřejmé, že žáci nemají zájem více mluvit v hodinách účetnictví. Jde o první výsledek se záporným hodnocením s tak vysokým výskytem četnosti. Přesně 28 žáků, což je 87 %, odpovědělo, že spíše nechtějí rozvíjet své komunikační dovednosti. Nemají zájem více mluvit v hodinách.

▪ **Otázka č. 11)** Účetnictví mě baví (zajímá mě) ...

Většina žáků je v hodině aktivní hlavně z toho důvodu, že je předmět baví nebo že je umí učitel dobře motivovat. Pokud učivo žáky baví, mají pak větší zájem dozvídat se něco nového, mají radost z učení. Je možné, že je účetnictví baví i z důvodu možného pracovního uplatnění.

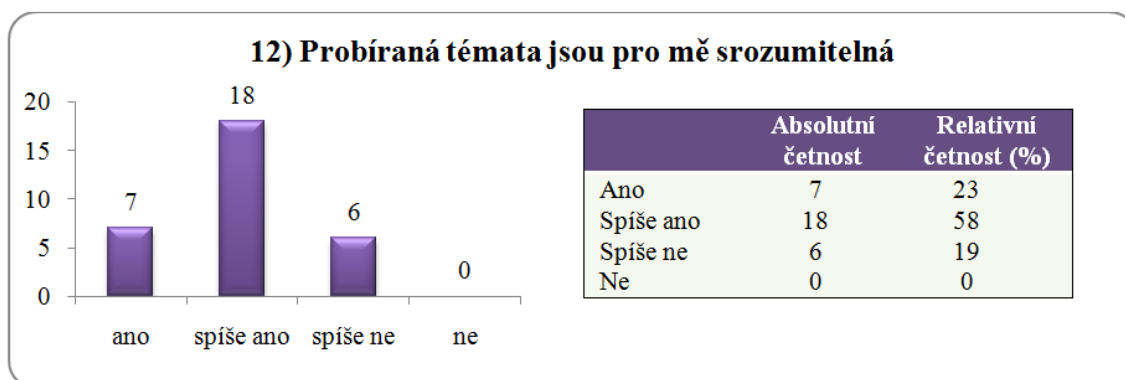
V grafu 11 je kladné hodnocení zájmu o předmět, 21 žáků předmět účetnictví spíše baví, než nebaví.



Graf 11: Žákův zájem o předmět

- **Otázka č. 12)** Probíraná témata jsou pro mě srozumitelná...

Učitel by si měl dávat pozor, aby nedocházelo k chybnému dekodování myšlenky, kterou svým žákům při výkladu probíraného tématu sděluje. Měl by si proto pomocí zpětné vazby ověřovat, jak žáci učivu porozuměli a zda je látka prezentována srozumitelnou formou zvolené metody. V grafu 12 se ověřilo, že učitel podává učivo srozumitelně, 81 % žáků, což je značná většina, nemá problém tématům rozumět. Zároveň je 6 žáků, kterým přijdou témata spíše nesrozumitelná, z nichž 4 účetnictví nebaví.

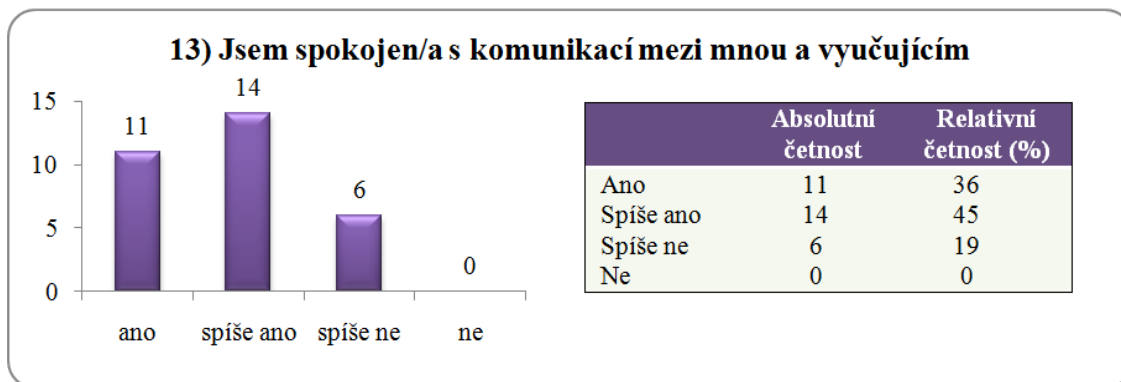


Graf 12: Srozumitelnost probíraných témat

- **Otázka č. 13)** Jsem spokojen/a s komunikací mezi mnou a vyučujícím...

Posledním zkoumaným aspektem, který může ovlivnit plynulou komunikaci mezi učitelem a žákem, je spokojenost s jejich vzájemnou komunikací. Z grafu 13 lze vyčíst, že 81 % žáků je s komunikací spokojeno.

Z vyfiltrování otázek se u odpovědi spíše ne našla jediná zajímavá shoda, a to nesrozumitelnost probíraných témat. Ze 6 žáků, kteří nejsou s komunikací spokojeni, čtyřem z nich připadají témata nesrozumitelná. Může to být ovlivněno nespokojeností s komunikací mezi nimi a učitelem, proč probíraným tématům žák nerozumí.

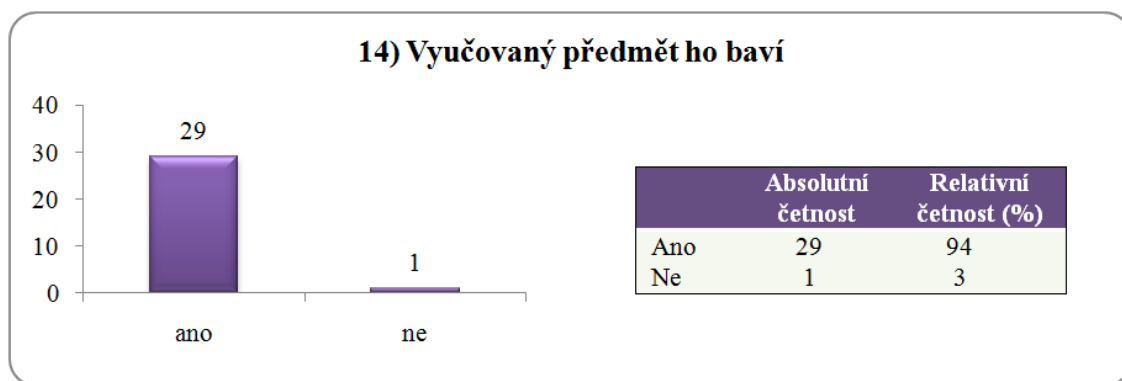


Graf 13: Spokojenost s komunikací mezi žákem a učitelem

Druhá část dotazníku je zaměřena na učitele, a to, jakým způsobem ho žák vnímá. Pro snadnější vyhodnocení byly u těchto důležitých otázek zvoleny kategoriální proměnné s dvěma možnými hodnotami.

▪ **Otázka č. 14) Vyučovaný předmět ho baví**

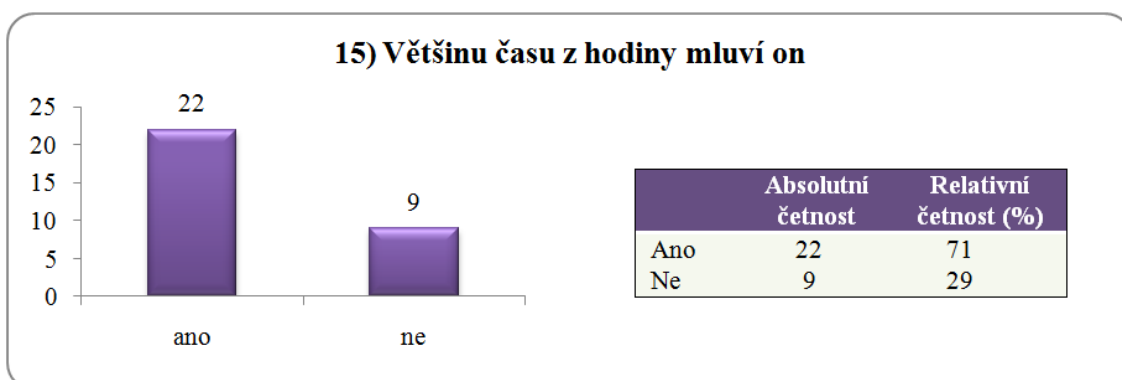
Důležitým předpokladem pro to, aby mohl učitel učit, by měl být jeho zájem o jeho předměty. Pokud učitele nenaplnuje jeho obor, může se nezájem projevit i v jeho hodinách a při jeho projevu. Navíc nebude mít potřebu se ve svém oboru dále rozvíjet. Pokud by učitel nejevil tento zájem, nebude mít ani zájem žáky něco nového naučit. Z grafu 14 je patrné, že žáci vnímají učitelku jako tu, která má zájem o předmět, jenž vyučuje. Kromě 2 žáků se zbytek třídy shodl, což je 94 % žáků, že jejich vyučující účetnictví baví. Jeden žák v dotazníku tuto otázku nezodpověděl.



Graf 14: Učitelův zájem o předmět

▪ **Otázka č. 15) Většinu času z hodiny mluví on**

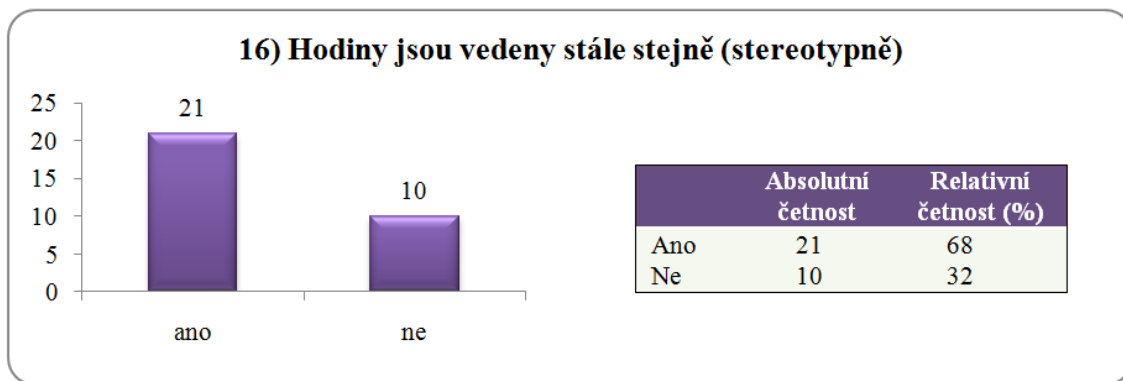
U této otázky zjistíme, jaká forma výuky převažuje v hodinách účetnictví. Pokud učitel bude mít větší podíl v mluveném projevu než žáci, může se z odpovědí vyvodit, jaká forma výuky převládá. V grafu 15 lze vidět, že 22 žáků si myslí, že většinu času z hodiny mluví vyučující. Jde téměř o $\frac{3}{4}$ z celkového vzorku, což je valná většina. Lze tedy konstatovat, že forma výuky bude převážně vedena frontálně s převahou učitelova projevu.



Graf 15: Vnímání promluvy učitele

▪ **Otázka č. 16) Hodiny jsou vedeny stále stejně (stereotypně)**

Hodiny, které jsou vedeny stále stejně, nemohou bavit žáky ani učitele. Nedochází tak k aktivnímu zapojení žáků, a ti přestávají jevit o předmět zájem. Učitel se má snažit obměňovat své hodiny, aby si žáci nezvykli na rutinu ve vyučování. V opačném případě pak totiž žáci nevyužívají maximum svých kompetencí pro osvojení učiva. Graf 16 ukazuje, že 21 žáků souhlasilo, že v hodinách účetnictví převládá stereotyp. Jde o 68 % žáků, což je více jak polovina respondentů.



Graf 16: Stereotyp v hodině

▪ **Otázka č. 17)** Používá cizí výrazy, které nevysvětlí

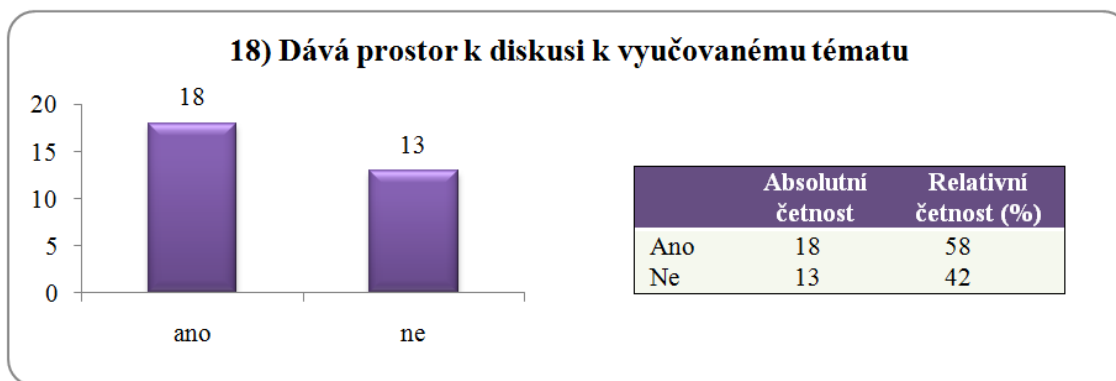
Aby žáci učitelům rozuměli, je zapotřebí, aby učitelé nemluvili příliš odborně a přizpůsobili svůj projev posluchačům. Jejich cílem je, aby si žáci učivo osvojili a porozuměli mu. Byli by tedy sami proti sobě, kdyby látku podávali nesrozumitelně. Pokud je zapotřebí cizí výrazy použít, měl by je učitel vzápětí vysvětlit, aby nedocházelo k chybnému dekódování ze strany žáků. Z grafu 17 lze vidět, že sice učitel může používat cizí výrazy, ale zároveň je vysvětlí, což potvrdili téměř všichni až na jednoho respondenta.



Graf 17: Využití cizích výrazů

▪ **Otázka č. 18)** Dává prostor k diskusi k vyučovanému tématu

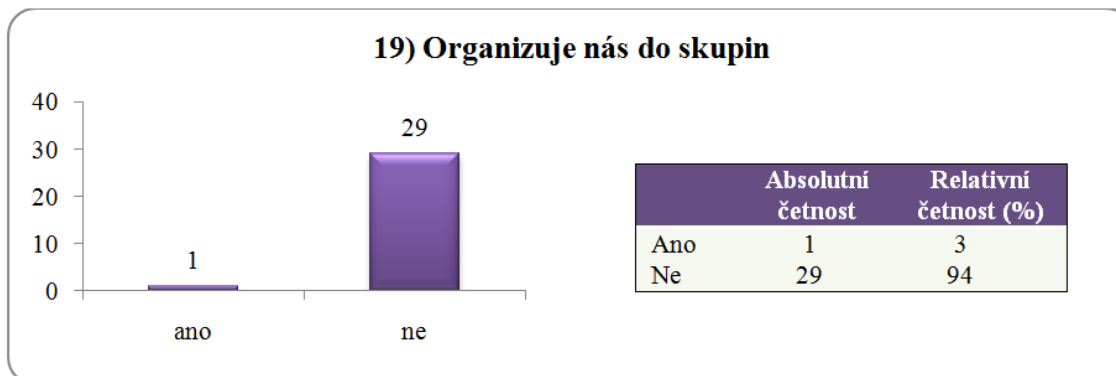
Otázka č. 18 má zjistit, jestli probíhá v hodinách diskuse. Učitel může pomocí diskuse získat zpětnou vazbu a dozvědět se, zda žáci rozuměli probíranému učivu. U této formy výuky dochází k aktivizaci komunikačních dovedností, kdy je do diskuse zapojen také žák. V grafu 18 lze vidět, že 18 žáků souhlasí s prostorem pro diskusi k probíranému tématu. Jde téměř o 60 % žáků, což je pozitivní zjištění. Prostor pro komunikaci žáci mají, otázkou je, zda ho využívají.



Graf 18: Prostor k diskusi k probírané látce

▪ **Otázka č. 19)** Organizuje nás do skupin

Poslední dichotomickou otázkou je zjištění, zda učitel organizuje své žáky do skupin. Při této organizační formě výuky dochází k rozvíjení nejen komunikačních, ale i sociálních dovedností. V grafu 19 můžeme vidět, že učitel žáky neorganizuje do skupin. Kromě dvou žáků si to myslí celá třída. Jeden žák na otázku neodpověděl, což mohlo být způsobeno nepochopením otázky. a druhý si naopak myslí, že je učitel organizuje do skupin. Jde o velikou převahu negativních odpovědí s váhou 94 %, proto můžeme konstatovat, že učitel nevyužívá organizační formu skupinového vyučování.

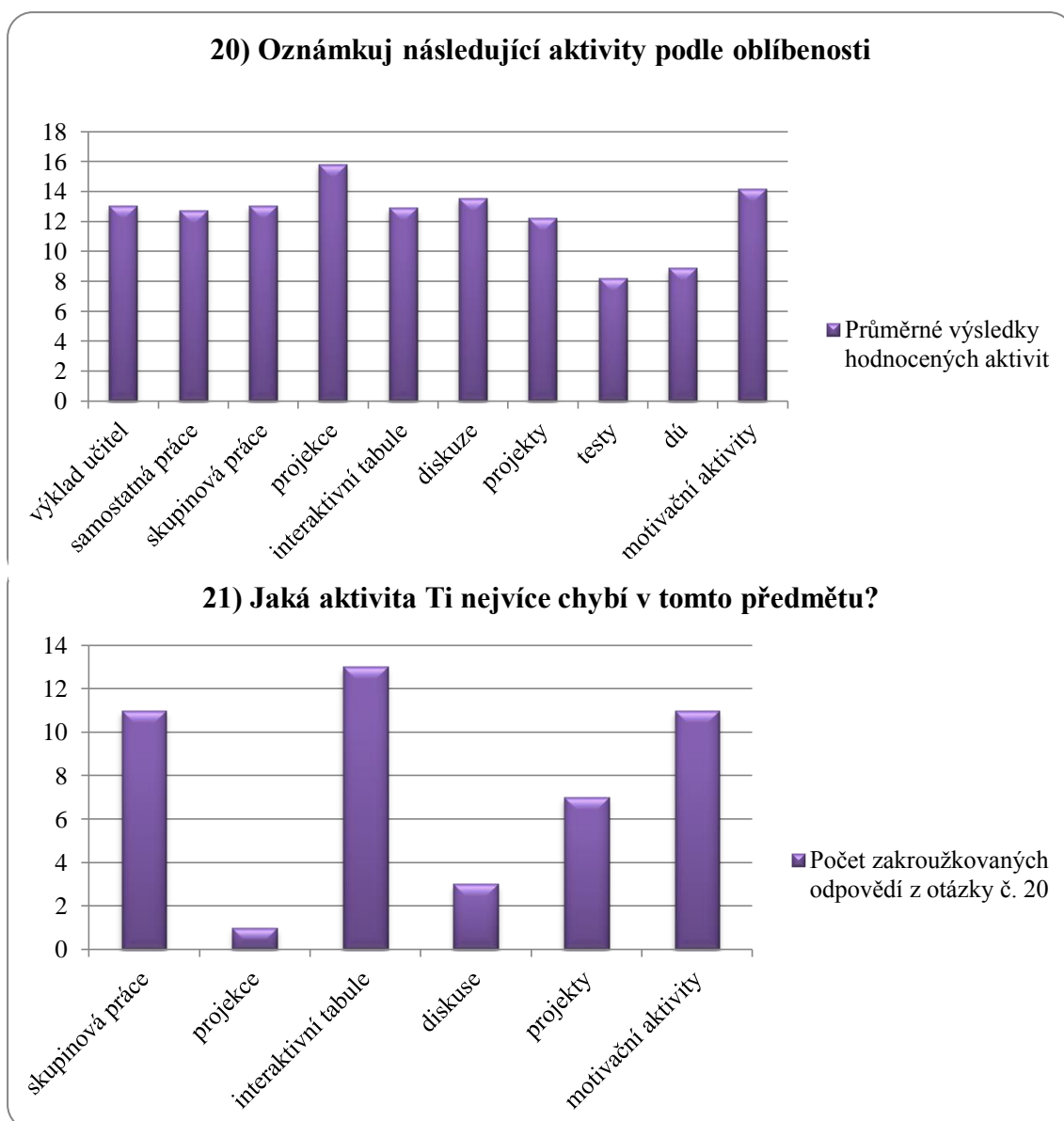


Graf 19: Organizace do skupin

- **Otázka č. 20)** Oznámkuj následující aktivity podle oblíbenosti
- **Otázka č. 21)** Jaká aktivita Ti nejvíce chybí v tomto předmětu?

Třetí částí kladených otázek je ohodnocení 10 různých typů aktivit podle stupně oblíbenosti. Žáci je oznámkují na stupnici stejně jako ve škole a kroužkují aktivity, které jim v předmětu účetnictví nejvíce chybí. Z grafu č. 20 jsou zprůměrovány hodnoty výsledků, jak jednotliví žáci hodnotili připravené aktivity. Pro lepší přehlednost v grafu byl použit vážený průměr. Všem 5 proměnným byl přidělen určitý počet bodů, nejnižšímu hodnocení, což je 1, bylo

přiděleno 20 bodů. Hodnocení za 2 bylo přiděleno 15 bodů. Celé hodnocení bylo sestupňované po pěti bodech. Aktivita, která byla ohodnocena známkou 5, nezískala žádný bod. Součet všech bodů dané aktivity byl vydělen počtem respondentů a ke každé aktivitě byl vypočítán průměr. S nejlepším hodnocením dopadla projekce, motivační aktivity a práce s interaktivní tabulí. S nejhorším hodnocením pak skončily domácí úkoly, testy a samostatné práce. V otázce č. 21 bylo zjištěno, jaká aktivita žákům nejvíce chybí. Z grafu č. 20 lze jednoznačně říci, že žáci postrádají využití interaktivní tabule, motivační aktivity a skupinové práce. Jedná se o tytéž aktivity, které žáci ohodnotili jako nejoblíbenější.



Graf 20: Hodnocení aktivit dle oblíbenosti

4.3 Rozhovor

Pedagogická komunikace je zacílena především na učitele a žáka. Dotazník byl cílen na žáky, u kterých se zjišťovala komunikace mezi nimi a učitelem účetnictví. Aby se stal výzkum objektivní, bylo zapotřebí zjistit informace od učitele. S ním byl proveden kvalitativní výzkum formou strukturovaného rozhovoru. Ten by měl posloužit ke zjištění dalších možných faktorů bránících v rozvíjení komunikačních dovedností.

Rozhovor byl prováděn s učitelkou předmětu účetnictví, která učí žáky, s nimiž se prováděl výzkum. Rozhovor se uskutečnil 9. 4. 2013 ve 12 h a 11 minut v kabinetě vyučující. Rozhovor, který trval 21 minut, byl zestručněn a přepsán s jazykovými úpravami bez výplňkových slov.

1. Jaká si myslíte, že je úroveň komunikačních dovedností Vašich žáků?

„Obecně na poměrně dobré úrovni zejména proto, že se nestydí říci svůj názor. Problém je ale v tom, že jsou poměrně značně kritičtí a málo nároční sami k sobě. Tudíž komunikace je spíš v té rovině, že chtějí znát jednoznačnou odpověď a nechtějí o věci příliš přemýšlet.“

2. Jak často dáváte žákům prostor, aby komunikovali ve Vašem předmětu?

„Prostor mají takřka neomezený, je-li to k věci.“

3. Víte ve třídě o někom, kdo se bojí v hodině projevovat? Jaké by pro to mohl/a mít důvody?

„Občas ano, protože je neprůbojný, bojí se udělat chybu. Ačkoli i za chybu někdy chválím, protože se z toho mohou ostatní poučit, tak takový žák nemá rád neúspěch a tudíž na sebe raději žádným způsobem neupozorňuje.“

4. Které činnosti ve výuce jsou pro Vás nejvíce náročné?

„Nejvíce náročné je asi zaujmout ty, kteří nemají zájem se něco z dané oblasti dozvědět a dávají svou nechuť občas najevo. Někdy tím i negativně ovlivňují spolužáky.“

Které naopak vykonáváte nejraději? *„Nejraději učím skupinu žáků kteří jsou pracovití, zvědaví a v níž cítím, že se vzájemně respektujeme či se dokonce máme rádi.“*

5. Jaké výukové metody a organizační formy Vám vyhovují a nejčastěji je do výuky zařazujete?

„Metody klasického výkladu s uváděním příkladů z praxe. Následně spoluvytváření účetních postupů s žáky. Po procvičení pak samostatné plnění jednotlivých kratších úkolů s následnou ukázkou správného řešení, později souvislejší samostatné práce s oceněním nejlepších.“

6. Kolik let už pracujete ve školství?

„Celkem 25 let. “A přemýšlela jste někdy o změně profese?“, Spíš hypoteticky.“

7. Změnili se žáci během let Vaší praxe?

„Ano změnili. “V čem přesně? „Jsou sebevědomí, k sobě velmi často nekritičtí, chtějí vše hned, bez velké námahy, o ničem nepochybují. Samozřejmě čest výjimkám.“

8. Domníváte se, že se v posledním desetiletí změnilы nároky na učitelskou profesi? (Pokud ano, dokážete tuto skutečnost konkrétně specifikovat?)

„Z výše uvedených důvodů se nároky zvýšily, navíc je v oblasti ekonomiky každoročně hodně změn vzhledem ke změnám v legislativě. Větší nároky jsou i na administrativu, více dokumentů na vše, zápis známek kromě do svých poznámek i do počítače, jsou k dispozici pro rodiče, práce s novými softwary je samozřejmostí, informační exploze atd.“

9. Pokud by si žáci přáli určitou konkrétní a konstruktivní změnu v hodinách, přizpůsobila byste výuku jejich přání?

„Proč ne, v případě, že by to slibovalo větší zájem o předmět, určitě bych udělala maximum, abych vyšla vstříc jejich požadavkům.“

4.4 Diskuse výsledků

Z výzkumného šetření je zapotřebí vyčíst potřebné informace, které pomohou k dosažení cílů. Pro svou bakalářskou práci jsem si stanovila 4 dílčí cíle:

1. Popsat, jak žáci vnímají výuku předmětu účetnictví.
2. Zjistit, jakou formu výuky by v tomto předmětu žáci uvítali.
3. Ověřit, zda zájem žáků o předmět ovlivňuje jejich aktivitu v hodině z hlediska komunikace.
4. Popsat, co ovlivňuje komunikaci mezi učitelem a žákem.

První dílčí cíl se snaží popsat výuku účetnictví z pohledu žáků samotných. Otázky, které pomohou vypovědět bližší informace ke vnímání hodiny, jsou otázky č. 3 (Ve výuce se dostanu ke slovu...), ot. č. 5 (Svůj názor ve výuce vyjadřuji...), ot. č. 8 (Jsem nervózní, když mluvím před třídou), ot. č. 10 (Chtěl/a bych mluvit více), ot. č. 11 (Účetnictví mě baví), ot. č. 15 (Většinu času z hodiny mluví on), ot. č. 16 (Hodiny jsou vedeny stále stereotypně). Z rozhovoru využijeme otázku č. 5.

U otázky č. 3, jak často se žáci dostanou ke slovu, je 90% žáků, kteří se ke slovu dostanou minimálně jednou týdně. Otázka odpovědi vypovídají o tom, jaký učitel dává v komunikaci žákům prostor. Jen záleží, v jakém rozsahu žáci odpovídají. Z otázky č. 5, která ověřuje vyjadřování vlastního názoru ve výuce, je patrné, že 62 % žáků spíše nevyjadřuje svůj názor ve výuce. Z těchto dvou odpovědí můžeme vydedukovat, že většina žáků během hodiny mluví, ale zřejmě už se nebude jednat o nějaké rozsáhlejší odpovědi s možností vyjádřit vlastní názor.

Otázka č. 8 nám podává informaci, do jaké míry jsou žáci nervózní před třídou. 68 % respondentů je nervózních, když mají hovořit před třídou. Může to být ovlivněno špatným klimatem třídy, kdy žáci mají strach ze zesměšnění, nebo se může jednat o ostýchavější žáky. Další otázka pomůže zjistit, zda se žáci z pohledu komunikace chtějí do výuky zapojit. Otázka č. 10 zjistila, že 87 % žáků nemá zájem o častější komunikaci v hodinách účetnictví. Zdá se, že žáci jsou v hodinách spíše pasivnější. Otázka č. 11 vypovídá o tom, zda žáky předmět účetnictví baví. Celkem 17 žáků (55 %) uvedlo, že je účetnictví spíše baví a 4 žáci (13 %) jednoznačně odpověděli, že je účetnictví baví určitě. Naopak 7 žáků (22 %) odpovědělo opak, že je účetnictví nebaví vůbec.

Otázka č. 15 ověřuje, zda většinu času z hodiny hovoří učitel. Bylo zjištěno, že 71 % žáků souhlasí s tím, že převažuje monolog učitele. Z této otázky vyplývá, že učitel upřednostňuje spíše frontální formu výuky. Otázka č. 16 pak zjišťuje názor žáků na stále stejně vedené hodiny. Celkem 21 žáků (68 %) považuje průběh hodiny za stereotypní.

Nutné je ještě také zmínit odpověď učitelky předmětu účetnictví, která odpovídala na otázku, jaké metody a organizační formy výuky využívá nejčastěji. Dle její odpovědi preferuje metody výkladu s příklady z praxe. S žáky procvičuje účetní příklady a pak jim dává prostor pro samostatnou práci s oceněním těch, kteří byli při řešení daného úkolu nejúspěšnější.

Z prvního dílčího lze shrnout několik poznatků. Učitel preferuje především frontální výuku s metodou výkladu, což může zapříčinit, že jsou učitelovy hodiny spíše stereotypního charakteru. Většinu času hovoří ve třídě učitel, ale pokud přijde řada také na žáky, ti odpoví, ale nevyjadřují svůj názor. To může být především ovlivněno nervozitou žáků v okamžiku, kdy mají hovořit před celou třídou. Došlo také ke zjištění, že žáci nejeví zájem více mluvit v hodinách účetnictví, což může mít za následek ne spojit příliš záživnou hodinu, a to jak pro žáky, tak i pro učitele.

Druhý dílčí cíl se snaží zjistit, jakou organizační změnu by žáci v předmětu účetnictví uvítali. Ke zjištění tohoto cíle lze použít otázky č. 20 a č. 21, které se zabývají možnými aktivitami v hodinách. Z rozhovoru pak využijeme otázku č. 9.

Otázka č. 20 ověřovala, jaké aktivity žáci upřednostňují. S nejlepším hodnocením, vypočteným pomocí váženého průměru, uspěly aktivity jako projekce, motivační aktivity a interaktivní tabule. Nejméně oblíbenými aktivitami jsou naopak domácí úkoly, testy a samostatné práce. Pro zjištění chybějících aktivit v hodině sloužila otázka č. 21. Při porovnávání aktivit podle oblíbenosti a chybějícími aktivitami v hodinách, se zjistila souvislost mezi zvoleným výběrem. Největší počet bodů získaly aktivity, v nichž figuruje práce s interaktivní tabulí, dále pak motivační aktivity a skupinové práce, které nejvíce v předmětu účetnictví chybí. Můžeme říci, že oblíbené aktivity, které mají rádi žáci, se dle žáků využívají málo. Vyhodnocení jednotlivých aktivit je pro lepší přehlednost zaznamenáno v kontingenční tabulce č. 2. Poslední otázka týkající se tohoto cíle je směřovaná na učitelku. Byla zjišťována skutečnost, zda by se vyučující přizpůsobila, pokud by si žáci přáli nějakou konkrétní změnu v hodinách účetnictví. Odpověď zněla: „*Proč ne. Pokud by to slibovalo větší zájem o předmět...*“

Shrne-li se druhý dílčí cíl, bylo zjištěno, o jaké výukové aktivity mají žáci zájem. Z výsledků tedy vyplývá, že by žáci uvítali nějakou organizační změnu, kterou by se opustilo od stereotypně vedených hodin, což by mohlo vést také ke zvýšení zájmu o předmět samotný. Z učitelčiných odpovědí je patrné, že by se změnou souhlasila, pokud by byl výsledkem větší zájem o předmět.

známka	výklad učitele	samostatná práce	skupinová práce	projekce	interaktivní tabule	diskuse	projekty	testy	dů	motivační aktivity
0			1		2	1	2			2
1	3	4	14	11	9	8	10	1	4	10
2	16	16	4	14	11	8	5	6	6	11
3	9	4	4	6	5	14	9	10	6	7
4	3	7	5		1		3	9	9	1
5			3		3		2	5	6	

Tabulka 2: Kontingenční tabulka hodnocených aktivit

Třetí dílčí cíl ověřuje, zda je aktivita žáků z hlediska komunikace ovlivněna jejich zájmem o předmět. Ke zjištění využijeme otázku č. 11 (Zájem o předmět), ot. č. 4 (Své komunikační dovednosti rozvíjím...), ot. č. 5 (Svůj názor ve výuce vyjadřuji...) a ot. č. 6 (V hodinách diskutujeme...). Zaměříme se na konkrétní odpovědi daného žáka, abychom zjistili, zda je jeho zájem ovlivněn právě oblibou předmětu.

4 žáci (13 %) jednoznačně odpověděli, že je účetnictví baví určitě, pokud ověříme jednotlivé otázky týkající se komunikace (viz tab. 3), můžeme říci, že mezi oblibou předmětu a častější komunikací v hodině není žádná souvislost. U konkrétních žáků s číslem 8 a 11, vyjadřují své komunikační dovednosti jen zřídka a názor ve výuce pak občas, přitom žáci 13 a 26 odpovídají přesně naopak, že svůj názor vyjadřují více, ale v hodinách diskutují pouze zřídka.

žák	8	11	13	26
Otázka č. 4	zřídka	zřídka	občas	občas
Otázka č. 5	občas	občas	zřídka	zřídka
Otázka č. 6	občas	často	často	zřídka

Tabulka 3: Odpovědi konkrétních žáků se zájmem o předmět

Pro kontrolu ověříme ještě 7 žáků (22 %), kteří odpověděli, že je účetnictví vůbec nebaví. Z tabulky č. 4 můžeme vidět patrnou závislost mezi otázkami č. 4 a zájmem o předmět. Žáci, které účetnictví nebaví, se jen velmi zřídka rozvíjejí v oblasti komunikačních dovedností. Jedná se o šest žáků ze sedmi, tedy skoro celý vzorek respondentů, kteří nemají rádi předmět účetnictví. Z tak malého vzorku nemůžeme jednoznačně určit závislost mezi otázkami. U vyjadřování svého názoru, otázka č. 5, převažuje také odpověď zřídka, u otázky č. 6 pak diskuse v hodinách.

žák	1	2	7	12	19	20	22
Otázka č. 4	nikdy	zřídka	občas	zřídka	zřídka	zřídka	zřídka
Otázka č. 5	často	zřídka	občas	nikdy	občas	zřídka	zřídka
Otázka č. 6	nikdy	občas	občas	zřídka	často	občas	občas

Tabulka 4: Odpovědi konkrétních žáků bez zájmu o předmět

Třetí dílčí cíl nepotvrdil, že by byla závislost mezi komunikační aktivitou žáka a jeho kladným zájmem o předmět. Tím se nám opět dostává do popředí aktivita v hodině, která bude negativně ovlivněna spíše organizační formou výuky než oblibou předmětu.

Čtvrtý dílčí cíl popisuje všechny možné faktory, které mohou ovlivnit komunikaci mezi učitelem a žáky v hodině účetnictví. Pro tento cíl využijeme otázky č. 3 (Ve výuce se dostanu ke slovu...), ot. č. 5 (Svůj názor ve výuce vyjadřuji...) a ot. č. 6 (V hodinách diskutujeme...), které se týkají prostoru komunikace. U otázek č. 8 (Jsem nervózní, když mluvím před třídou) a č. 9 (Cítím se sebevědomě, když mám slovo) se zaměřujeme na vlastnosti žáka. Ke zjištění možných bariér jsou otázky cíleny také na učitele, ot. č. 13 (Jsem spokojena s komunikací mezi mnou a vyučujícím), ot. č. 15 (Většinu času z hodiny mluví on), ot. č. 17 (Používá cizí výrazy, které nevysvětlí) a ot. č. 19 (Organizuje nás do skupin). Z rozhovoru použijeme otázku č. 4.

Ze šetření vybereme tři otázky týkající se prostoru komunikace v hodinách účetnictví. U otázky č. 3 bylo zjištěno, že 80 % žáků hovoří v hodinách účetnictví minimálně 1x za týden. Jde o převážnou většinu, proto můžeme říci, že žáci mají prostor, aby mohli v hodinách mluvit. Při vyjadřování názorů ve výuce, u otázky č. 5, se více jak polovina žáků vyjadřuje spíše méně než více. U otázky č. 6 dvacet žáků tvrdí (64 %), že v hodinách diskutují minimálně 1x týdně.

Z vyfiltrovaných otázek, které porovnávaly diskusi v hodinách, sice 20 žáků s diskusí v hodinách souhlasilo, ale pouze 9 z nich vyjadřuje své názory častěji než 1x týdně. V tabulce č. 5 je možné vidět, že 11 žáků svůj názor vyjadřuje jen zřídka (otázka č. 5), přesto odpověděli, že v hodinách diskutují často a občas (otázka č. 6). Z toho můžeme vyvodit, že sice 20 žáků s diskusí probíhající v hodinách souhlasí, nicméně aktivně se do ní zapojí jen necelá polovina z nich.

žák	2	9	13	17	20	22	24	25	27	29	30
Otázka č. 3	občas	často	občas	občas	občas	zřídka	zřídka	občas	občas	občas	často
Otázka č. 5	zřídka	zřídka	zřídka	zřídka	zřídka	zřídka	zřídka	zřídka	zřídka	zřídka	zřídka
Otázka č. 6	občas	často	často	občas	občas	občas	občas	občas	občas	občas	často

Tabulka 5: Odpovědi konkrétních žáků na téma prostor k diskusi

Dalším možným faktorem ovlivňujícím komunikaci mezi učitelem a žáky může být charakter žáka. Otázka č. 8 vypovídá, že u 21 respondentů, což je 68 % žáků, převládá nervozita při projevu před třídou. a u otázky č. 9 lze říci, že 22 žáků (71 %) se spíše necítí sebevědomě, když hovoří před třídou. Těmito otázkami ověříme, zda existuje závislost mezi žáky, co jsou nervózní a nemají sebevědomí, když mluví před třídou.

Otázky na téma nervozita a sebevědomí jsou na sobě závislé, protože ten, kdo se nebojí mluvit před třídou, což je 9 žáků, má většinou dostatečné sebevědomí a není nervózní oproti tomu, kdo má sebevědomí nižší. Možnou závislost těchto dvou otázek pak potvrdily následující odpovědi. Z tabulky č. 6 můžeme vyčíst, že 9 žáků, kteří se cítí jistě při svém projevu, je 7, kteří se řadí mezi žáky, co se spíše necítí nervózně při svém projevu. Mezi otázkou č. 8 a č. 9 existuje závislost.

žák	1	6	7	8	12	16	18	19	21
Otázka č. 8	ne	ne	spíše ne	spíše ne	spíše ne	spíše ne	spíše ano	spíše ne	spíše ano
Otázka č. 9	ano	spíše ano	spíše ano	spíše ano	spíše ano	spíše ano	spíše ano	spíše ano	ano

Tabulka 6: Závislost otázek mezi nervozitou a sebevědomím

Pro zajímavost lze uvést, že při vyfiltrování odpovědí 21 žáků s převládající nervozitou, se 13 žáků, na základě odpovědí, shodovalo v tom, že svůj názor ve výuce vyjadřují zřídka. Jde o další aspekt, proč se žáci bojí vystupovat před třídou. Nejsou zvyklí vyjadřovat své názory a zřejmě se u nich také nevěnuje dostatečná pozornost rozvoji komunikačních dovedností.

Další komunikační bariéry mohou působit ze strany učitele. U otázky č. 13 je 25 žáků (81 %) spíše spokojeno s komunikací mezi nimi a učitelem. Zbylí žáci, což je 6 respondentů, spíše nejsou s komunikací spokojeni. Otázka č. 15 nám ukázala, jaká výuková metoda v hodinách převládá, 22 žáků souhlasí s tím, že většinu času z hodiny mluví učitel. Jde skoro o $\frac{3}{4}$ z celkového vzorku, což je valná většina. S otázkou č. 15, organizační formou výuky, pak také souvisí otázka č. 19, ve které 29 žáků odpovědělo, že skupinové vyučování se v hodinách vůbec nevyužívá. V otázce č. 17 bylo zjištěno, že buď učitel nevyužívá cizí výrazy nebo je vzápětí žákům vysvětlí, pokud je používá. Kromě jednoho žáka se všichni shodli v kladné odpovědi.

Při porovnávání otázek cílených na učitele lze uvést jednu zajímavou informaci. U otázky č. 13 bylo 6 žáků, kteří spíše nejsou spokojeni s komunikací mezi nimi a učitelem. V tabulce č. 7 vidíme souvislost mezi dalšími otázkami. Tento vzorek 6 žáků souhlasí s tím, že většinu času z hodiny hovoří učitel (otázka č. 15) a že jsou hodiny vedeny stále stejně (otázka č. 16). U otázek č. 17 a 18 se všech 6 žáků shodlo, že učitel nepoužívá výrazy, které nevysvětlí, a že v hodinách nebývají rozdělení do skupin.

žák	1	5	6	7	28	31
Otázka č. 15	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Otázka č. 16	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Otázka č. 17	ne	ne	ne	ne	ne	ne
Otázka č. 19	ne	ne	ne	ne	ne	ne

Tabulka 7: Odpovědi konkrétních žáků na téma komunikace mezi Ž x U

Pro zjištění dalších bariér pomohou dvě zodpovězené otázky z rozhovoru. Otázka č. 3 zjišťovala, z jakého důvodu se bojí žák projevat. Bylo mi řečeno: „*Protože je neprůbojný, bojí se udělat chybu. Nemá rád neúspěch, a tudíž na sebe raději neupozorňuje.*“ Další nápomocnou odpovědí je otázka č. 4, ve které se zjišťovalo, jaké činnosti jsou pro učitele nejvíce náročné a které naopak vykonává nejraději. Dostalo se mi zajímavé odpovědi, že nejnáročnější je zaujmout ty, co nemají o předmět zájem a dávají svou nechuť najevo, navíc mohou negativně ovlivnit i spolužáky – jedná se o další bariéru, a tou je šum, kdy se žáci ruší navzájem. Nejraději vykonávanou činností učitele je to, když má štěstí učit skupinu, která je pracovitá, zvědavá, u které dochází k vzájemnému respektu. Učitelku evidentně ovlivňuje, když má ve třídě žáky, co ji ruší během hodiny, a nedávají tak pozor, nebo když má třídu, ve které se jí pracuje lépe. Příčinou může být stereotyp hodin, autorita učitele a ztráta zájmu

ze strany učitele, pokud má skupinu, ve které se nepracuje dobře. Nezáměřím se může promítnout i v projevu učitele.

Čtvrtý dílčí cíl nám pomohl ověřit, jaké převládají faktory v rozvíjení komunikačních dovedností v hodinách účetnictví. Pro lepší přehlednost si bariéry shrneme. Žáci mají prostor, aby mohli mluvit v hodině, ale už nemají prostor k tomu, aby mohli vyjádřit svůj názor. Může se jednat o časovou bariéru, kdy je učitel limitován časem. Má předem stanovený učební plán a osnovy, které musí dodržovat.

Další aspekt shledávám ve zvolení správné organizační formy a výukové metody. Žáci mají zájem o inovativní výukové metody, ale evidentně v hodinách převládá frontální výuka s větším podílem mluveného projevu učitele. Díky tomu se stává výuka stereotypní, učitel neobměňuje hodiny a využívá stále stejné metody jako třeba před 25 lety.

Poslední bariéra, kterou si zmíníme, je osobnost žáka. Většina žáků je nervózní, když mají hovořit před třídou, což může být zapříčiněno klimatem ve třídě, ale i charakterem žáka. Pokud žák nerad mluví před třídou a necítí se sebevědomě, může za to introverze (neprůbojnost, uzavřenost, ostýchavost, nízké sebevědomí). Učitel by se měl snažit odbourat žákův strach z projevu před třídou a přizpůsobit klima třídy tak, aby žáci v hodinách rádi diskutovali a měli zájem více hovořit.

4.5 Návrhy pro praxi

Aby mohlo dojít k nějakým konstruktivním změnám ve výuce, je zapotřebí navrhnout plán, který by bylo možné aplikovat v předmětu účetnictví. Učitel je samozřejmě ovlivněn svým oborem, při jehož výuce využívá učební sbírky s připravenými příklady k doplnění, prostřednictvím kterých si žáci procvičují získané znalosti. Ale lze využít i jiné metody, které by mohly pomoci k rychlejšímu osvojení znalostí a aktivnímu zapojení žáka. Z výsledků šetření bylo zjištěno, že je upřednostňován výklad učitele s uváděním praktických příkladů a samostatná práce žáků s motivačním ohodnocením. Žáci by v hodinách nejvíce uvítali práci s interaktivní tabulí, motivační aktivity a skupinové práce.

Nejprve bych se zaměřila na organizační formy výuky a výukové metody. Učitel má na výběr několik možných typů metod, ale pro výuku předmětu účetnictví shledávám jako praktickou formu skupinové a párové vyučování. Ty napomohou k tomu, aby se žáci do

hodiny zapojovali a nebyli pasivní. Při vzájemné spolupráci se rozvíjí sociální a komunikační dovednost. Mezi žáky dochází k přijímání různých názorů, a tím se učí vzájemnému respektu. Párové vyučování je velmi snadný druh organizace výuky z praktického hlediska, protože většina lavic je určena právě pro dvojice. Při vyplňování konkrétních příkladů si žáci mohou navzájem radit, dané úkoly vyplňovat společně, příp. jim může být zadána samostatná práce, při které se po dokončení úkolu porovnávají výsledky se spolužákem. Párové vyučování bych využila také při kontrole testů tak, že by se namíchaly páry následujícím způsobem: žák, který uspěl s výborným hodnocením, pomůže slabšímu žákovi, a tedy vysvětlí mu, jak ke správným výsledkům dospěl.

Třidu můžeme rozdělit i do větších skupinek, než jsou jen dvojice. V takovém případě už je ale zapotřebí zvolit vhodný úkol pro řešení úloh, při kterém by se mohla zapojit celá skupina. Např. žáci by měli za úkol sami vymyslet příklad s postupnými účetními případy, na tom by se pak mohla podílet celá skupina. Na plnění daného úkolu by se museli podílet všichni žáci ve skupině, kteří by hájili své návrhy. Poté by s řešením úkolu seznámili ostatní spolužáky.

Další výukovou metodou, kterou žáci dle výzkumu upřednostňují, je práce s interaktivní tabulí. Obchodní akademie v Liberci má k dispozici několik interaktivních tabulí, které by se daly využít i při hodinách účetnictví. V příloze D je názorná ukázka konkrétních případů, které jsem použila ve své praxi. Většina učitelů však využívá interaktivní tabuli stejným způsobem jako tabuli klasickou, jen s využitím fixů namísto kříd, což je velká škoda, protože na základě nainstalovaných programů jako je např. SMART Notebook Software se dají vytvořit různé interaktivní úkoly, které pomohou žákům zafixovat si učivo, naučí je strategicky přemýšlet a v případě úloh s omezeným časovým limitem také rychle jednat a rozhodovat. Výhodou je aktivizace také méně aktivních žáků a větší upoutání jejich pozornosti. Jediné úskalí je v tom, že práce s interaktivní tabulí a k ní potřebné vytvoření šablon jsou časově náročné. Je zapotřebí, aby učitel věnoval této přípravě dostatek času, což může mnoho učitelů odradit, ačkoliv žáci o tuto inovaci ve výuce jeví zájem.

Méně náročnou možností je pak tvorba prezentací v programu PowerPoint pro dataprojektor, kterým už je vybavena téměř každá třída. Využití této metody pomáhá žákům v lepší přehlednosti pro zápis poznámek, zároveň také slouží učiteli, zejména začínajícímu, jako pomocný nástroj při výkladu. V příloze D je ukázka snímků z prezentací využitých v hodině účetnictví. U prezentace lze využít také interaktivní prvky, jako jsou např. animace. Ty

mohou pomoci při řešení účetních případů, které žáci vypočítají, a na základě použité animace lze poté zobrazit správné odpovědi. U této metody se mohou zvolit také různé motivační aktivity. Učitel může např. využít pro zadání úkolu dataprojektor, následně pak výsledky odkrýt po ohodnocení nejlepších žáků. K dalším výukovým metodám doporučuji prostudovat literaturu od Zoranové (2012), která uvádí možné výukové metody s praktickými ukázkami.

Představili jsme si možné návrhy pro praxi z pohledu organizačních a vyučovacích metod. Ještě nám zbývá zaměřit se na projev učitele. I když se budou střídat typy forem, stále bude zapotřebí, aby učitel předával znalosti svým žákům. Aby je uměl správně sdělit, neměl by podceňovat pravidla rétoriky. Tímto tématem se podrobněji zabývá kapitola 1.2 – 1.4., která se zaměřuje na verbální a neverbální stránku projevu. Příkladem si můžeme uvést intenzitu hlasového projevu, přičemž slabá intenzita hlasu může zapříčinit monotónní projev vyučujícího, při kterém žáci přestávají dávat pozor. Dalším aspektem při verbálním projevu je řeč těla, na kterou by se měl učitel také zaměřit. Pokud učitel chce upozornit na něco důležitého, měl by dát žákům jasně najevo, že by měli poslouchat. Buď zapojením různých gest nebo zvýšením tónu hlasu. Stránka verbálního a neverbálního projevu by se určitě neměla opomíjet, protože právě učitel je tím, kdo nejvíc řeční a předává důležité informace lidem.

Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo představit možné faktory, které žákům brání v rozvíjení jejich komunikačních dovedností. Na základě stanoveného cíle pak bylo možné ověřit, zda je věnován dostatečný prostor pro komunikaci tak, aby žáci mohli danou dovednost rozvíjet. Dále se práce zaměřovala na to, jak je konkrétní předmět vnímán z pohledu žáků a z pohledu vyučujícího.

Vzorkem výzkumného šetření byli žáci 2. a z Obchodní akademie v Liberci a jejich vyučující. Zvolený předmět byl vybrán na základě mé vlastní aproby, kterou je účetnictví. U daného vzorku žáků jsem také absolvovala svou odbornou praxi, při které jsem žákům rozdala dotazníky, abych měla jistotu 100% návratnosti. S vyučující předmětu účetnictví byl následně proveden strukturovaný rozhovor, který posloužil k objasnění odpovědí žáků.

Výsledky šetření ukázaly, že největší podíl na aktivitu žáků v hodině z hlediska komunikace mají organizační formy výuky a výukové metody. Hodiny nejsou obměňovány, ale stále v nich převládá výklad a monolog učitele. Učitel se nesnaží využívat inovativní formy výuky jako je skupinová práce, využití technických prostředků, např. interaktivní tabule nebo projekce. Žáci by uvítali zpestření hodin prostřednictvím jiných vyučovacích metod než těch, na které jsou z hodin zvyklí. Z rozhovoru s vyučující vyplývá pozitivní zjištění, a sice, že je ochotna udělat maximum pro vyučovaný předmět, pokud by to pomohlo zvýšení zájmu ze strany žáků o daný předmět.

Za největší úskalí považuji fakt, že žáci nemají zájem o častější komunikaci v hodině. Je možné, že jim vyhovuje frontální forma výuky, protože nic jiného neznají a protože mají naučený určitý vzorec chování, podle kterého jsou na daný způsob výuky navyklí. Pak přichází těžká role pro učitele, který chce přimět žáky k aktivní spolupráci, ale oni nejeví zájem, jelikož jsou zvyklí na pasivní přístup v hodinách. Proto je důležité, aby učitel obměňoval typy výuky s rozmyslem a nevzdával to po neúspěchu.

Cílem tohoto výzkumu bylo ukázat, že také učitelé by se měli stále vzdělávat, inovovat své učební metody a vytěžit tak maximum možností, které jim současná doba dává na výběr. V dnešní době se žáci dozívají většinu informací především na internetu, tím pádem učitel není jediný, kdo žáky vzdělává a od koho získávají nové poznatky a informace, jako tomu bylo před několika lety. Dle mého názoru záleží na učiteli, jak si získá žáky na svou stranu tak, aby s ním spolupracovali a vytvořili plnohodnotný pracující tým.

Seznam literatury a zdrojů

1. **Bednaříková, I. 2006.** *Sociální komunikace*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. 80-244-1357-4.
2. **Comadena, M. E. a Prusank, D. T. 1988.** *Communication Apprehension and Academic Achievement among Elementary and Middle School Children*. místo neznámé : Communication Education, 1988.
3. **Čorbová, O. a in Mareš, J. 1988.** *Nedostatky v neverbální komunikaci studentů učitel'stva 1. stupně ZŠ*. 1. vydání. Hradec Králové : Pedagogická fakulta, 1988.
4. **Dance, Frank. a Larson, Carl. 1976.** *The functions of human communication: a theoretical approach*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1976. 0030020263.
5. **Gavora, P. 2005.** *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno : Paido, 2005. 80-7315-104-9.
6. —. **2000.** *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno : Paido, 2000. 80-85931-79-6.
7. **Goldin-Meadow, S. 2003.** *Hearing gesture: How our hands help us think*. Cambridge : Harvard University Press, 2003.
8. **Chráška, M. 2007.** *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 80-247-1369-4.
9. **Janošová, P. 2008.** *Dívčí a chlapecká identita - Vývoj a úskalí*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. 978-80-247-2284-9.
10. **Kolář, Z. a Šikulová, R. 2007.** *Vyučování jako dialog*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 978-80-247-1541-4.
11. **Kolář, Z. a Vališová, A. 2009.** *Analýza vyučování*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2009. 978-80-247-2857-5.
12. **Kyriacou, Ch. 2012.** *Klíčové dovednosti učitele*. 4. vyd. Praha : Portál, 2012. 978-80-262-0052-9.
13. **Leško, L. 2008.** *Náhled do sociální komunikace*. 1. vyd. Brno : Tribun EU, 2008. 978-80-7399-466-2.

14. **Maňák, J. 2003.** *Výukové metody*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003. 80-7315-039-5.
15. **Maňák, J., Janík, T. a Švec, V. 2008.** *Kurikulum v současné škole*. 1. vyd. Brno : Paido, 2008. 978-80-7315-175-1.
16. **Mareš, J. a Křivohlavý, J. 1995.** *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1995. 80-210-1070-3.
17. —. **1989.** *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1989. 80-04-21854-7.
18. **Mešková, M. 2012.** *Motivace žáků efektivní komunikací*. 1. vyd. Praha : Portál, 2012. 978-80-262-0198-4.
19. **Nelešovská, A. 2005.** *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha : Grada, 2005. str. 1. vyd. 80-247-0738-1.
20. **NVP, Národní program rozvoje vzdělávání. 2001.** *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [Online] 2001. [Citace: 02. únor 2014.] <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>. 80-211-0372-8.
21. **Průcha, J. 2002.** *Moderní pedagogika, 3. přepracované vydání*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 80-7367-047-X.
22. **SOV, RVP. 2007.** *Rámcově vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání. Národní ústav odborného vzdělávání*. [Online] 28. červen 2007. [Citace: 3. únor 2014.] <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%207842M02%20Ekonomicke%20lyceum.pdf>.
23. **Svatoš, T. a Mareš, J. 1993.** *Pedagogická interakce a komunikace*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 1993. 80-7041-720-1.
24. **ŠVP, Školní vzdělávací program Ekonomické lyceum. 2011.** *Školní vzdělávací program Ekonomické lyceum. Obchodní akademie Liberec*. [Online] 31. srpen 2011. [Citace: 4. únor 2014.] http://www.oalib.cz/oalib2/images/stories/jaroslav_pocer/Dokumenty/SVP_EL.pdf.

25. **Tikalská, Hana. 2008.** Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách? *Metodický portál RVP.CZ*. [Online] Národní ústav pro vzdělávání, 2. září 2008. [Citace: 5. únor 2014.]
<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/2588/JAKE-METODY-A-ORGANIZACNI-FORMY-POUZIVAJI-UCITELE-V-SOUCASNE-DOBE-NA-NASICH-SKOLACH.html/>.
26. **Vališová, A. a Kasíková, H. 2007.** *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 80-247-1734-0.
27. **Vališová, A. 2005.** *Komunikace a vzájemné porozumění: Hry pro dospívající*. 1. vyd. Praha : Grada, 2005. 80-247-0842-6.
28. **Vybíral, Z. 2007.** *Psychologie lidské komunikace*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. 80-7178-291-2.
29. **Vymětal, J. 2008.** *Průvodce úspěšnou komunikací - efektivní komunikace v praxi*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. 978-80-247-2614-4.
30. **Woodall, W. a Folger, J. P. 1985.** Nonverbal cue context and memory: On the availability and endurance of nonverbal behaviors as terieval cues. *Communication Monographs*. 1985, Sv. 4, 52.
31. **Zoranová, Lucie. 2012.** *Výukové metody v pedagogice: S praktickými ukázkami*. 1. vyd. Praha : Grada, 2012. 978-80-247-4100-0.

Seznam příloh

Příloha A: Dotazník.....	64
Příloha B: Data z dotazníkového šetření	66
Příloha C: Ukázka prezentace na projekci	67
Příloha D: Ukázka pro využití interaktivní tabule v hodině účetnictví.....	68

Příloha A: Dotazník

Milá studentko, milý studente,

jmenuji se Lenka Čihařová a studuji 3. ročník Pedagogické fakulty, na Technické univerzitě v Liberci. Tento dotazník slouží pro studijní účely při tvorbě mé bakalářské práce. Má ověřit, zda je věnován dostatečný prostor v rozvoji komunikačních dovedností ve výuce a hlavně by měl sloužit pro vylepšení komunikace v předmětu účetnictví.

Předem děkuji za vyplnění ANONYMNÍHO dotazníku, který se zabývá předmětem ÚČETNICTVÍ a potrvá max. 5 minut.

⇒ uzavřené otázky (zvolenou odpověď označ křížkem)

ÚČETNICTVÍ	Stupnice frekventovanosti (osobní uvážení)			
	ČASTO	OBČAS	ZŘÍDKA	NIKDY
1) Učitel pokládá uzavřené otázky... (odpovídám jednoslovně)				
2) Učitel pokládá otevřené otázky... (odpovídám celou větou)				
3) Ve výuce se dostanu ke slovu...				
4) Své komunikační dovednosti rozvíjím...				
5) Svůj názor ve výuce vyjadřuji...				
6) V hodinách diskutujeme...				
7) Ve třídě prezentuji...				
	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
8) Jsem nervózní, když mluvím před třídou				
9) Cítím se sebevědomě, když mám slovo				
10) Chtěl/a bych mluvit více...				
11) Účetnictví mě baví... (zajímá mě)				
12) Probíraná témata jsou pro mě srozumitelná...				
13) Jsem spokojen/a s komunikací mezi mnou a vyučujícím				

JAKÝ JE MŮJ VYUČUJÍCÍ	Má odpověď	
	ANO	NE
14) Vyučovaný předmět ho baví		
15) Většinu času z hodiny mluví on		
16) Hodiny jsou vedeny stále stejně (stereotypně)		
17) Používá cizí výrazy, které nevysvětlí		
18) Dává prostor k diskusi k vyučovanému tématu		
19) Organizuje nás do skupin		

20) Oznamuj následující aktivity podle oblíbenosti

(jako ve škole 1 - nejoblíbenější)

- | | | | |
|------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| a) Výklad učitele | <input type="checkbox"/> | f) Diskuse | <input type="checkbox"/> |
| b) Samostatná práce | <input type="checkbox"/> | g) Projekty | <input type="checkbox"/> |
| c) Skupinová práce | <input type="checkbox"/> | h) Testy | <input type="checkbox"/> |
| d) Projekce | <input type="checkbox"/> | i) Domácí úkoly | <input type="checkbox"/> |
| e) Interaktivní tabule | <input type="checkbox"/> | j) Motivační aktivity | <input type="checkbox"/> |

21) Jaká aktivita Ti nejvíce chybí v tomto předmětu?

(zakroužkuj odpověď v otázce č. 20 – můžeš zvolit více možností)

⇒ **2. část** – Informace o mně (zakroužkuj své pohlaví)



Děkuji za pravdivé vyplnění dotazníku a přeji mnoho studijních úspěchů.

Studentka Bc. Lenka Čihařová, FP, Technická univerzita v Liberci

Příloha B: Data z dotazníkového šetření

žák č./ otázka	1. Učitel pokládá uzavřené otázky	2. Učitel pokládá otevřené otázky	3. Ve výuce se dostanu ke slovu	4. Svě komunikační dovednosti rozvíjím	5. Svůj názor ve výuce vyjadřuji	6. V hodinách diskutujeme	7. Ve třídě prezentuji	8. Jsem nervózní, když mluvím před třídou	9. Cítím se sebevědomě, když mám slovo	10. Chtěl/a bych mluvit více	11. Účetnictví mě baví (zajímá mě)	12. Probíraná témata jsou pro mě srozumitelná	13. Jsem spokojen/a s komunikací mezi mnou a vyučujícím	14. Vyučovaný předmět ho baví	15. Většinu času z hodiny mluvím on	16. Hodiny jsou vedeny stále stejně	17. Používá cizí výrazy, které nevysvětlí	18. Dává prostor k diskuzi	19. Organizuje nás do skupin	21. Jaká aktivita Ti nejvíce chybí v tomto předmětu?	Informace o mně
1	O	O	O	N	Č	N	N	NE	A	A	NE	SA	SN	A	A	A	NE	NE	NE	f	muž
2	Z	Č	O	Z	Z	O	Z	SA	SN	SN	NE	SN	SA	A	A	NE	NE	A	NE	c	žena
3	Z	Č	O	Č	O	Č	Z	A	SN	SN	SA	A	SA	A	A	A	NE	NE	NE	df	žena
4	Č	O	O	O	O	Č	Z	SA	SN	NE	SA	A	SA	A	NE	A	NE	A	NE	e	žena
5	O	O	O	Z	Z	Z	Z	A	NE	SN	SN	SN	SN	A	A	A	NE	A	NE	egj	žena
6	Z	O	Z	Z	Z	N	N	NE	SA	SN	SA	SA	SN	A	A	A	NE	NE	NE	c	žena
7	Č	Z	O	O	O	O	O	SN	SA	A	NE	SN	SN	NE	A	A	NE	NE	NE	j	žena
8	O	O	Č	Z	O	O	N	SN	SA	SN	A	SA	A	A	A	A	NE	A	NE	e	žena
9	Z	O	Č	Z	Z	Č	N	A	SN	A	SA	A	A	A	NE	A	NE	A	NE	gj	žena
10	N	O	O	O	O	Č	N	SN	SN	SN	SA	SA	A	A	A	NE	NE	NE	NE	x	žena
11	O	Č	O	Z	O	Č	N	A	SN	SN	A	SA	SA	A	A	NE	NE	A	NE	c	žena
12	O	Č	O	Z	N	Z	N	SN	SA	SN	NE	SA	SA	A	A	A	NE	A	NE	e	žena
13	N	O	O	O	Z	Č	Z	SA	SN	SA	A	A	A	A	A	NE	NE	A	NE	x	žena
14	O	Č	O	Z	Z	Z	N	A	SN	NE	SA	SA	A	A	NE	NE	NE	A	NE	x	žena
15	O	O	O	O	O	Z	N	A	SN	SN	SN	SA	A	A	A	A	NE	A	NE	fj	muž
16	N	Č	O	Z	O	Z	N	SN	SA	SN	SA	SA	SA	A	NE	NE	NE	A	NE	e	žena
17	Z	O	O	Z	Z	O	O	A	NE	SN	SA	SA	SA	A	A	A	NE	A	NE	eg	žena
18	Z	Č	O	Z	O	Č	Z	SA	SA	SN	SA	SA	A	A	NE	NE	NE	A	NE	c	muž
19	Z	Č	O	Z	O	Č	O	SN	SA	NE	NE	SA	SA	x	NE	NE	A	NE	A	ceg	žena
20	Z	O	O	Z	Z	O	N	A	SN	SN	NE	SN	A	A	NE	A	NE	A	NE	x	žena
21	Z	Č	O	Z	Č	Č	O	SA	A	NE	SA	A	SA	A	A	A	NE	A	NE	c	muž
22	O	O	Z	Z	Z	O	N	A	SN	NE	NE	SA	SA	A	A	A	NE	NE	NE	eg	žena
23	Z	Č	O	O	Z	Z	Z	A	SN	SN	SA	SA	A	A	A	NE	NE	NE	x	g	gender
24	Z	O	Z	Z	Z	O	N	SA	SN	SN	SA	SA	SA	A	A	A	NE	NE	NE	e	žena
25	Z	Č	O	O	Z	O	N	SA	SN	NE	SN	SA	SA	A	NE	A	NE	A	NE	cgj	žena
26	Z	Č	O	O	Z	Z	N	SN	SN	SN	A	SA	SA	A	NE	A	NE	A	NE	j	muž
27	Z	Č	O	Z	Z	O	N	SA	SN	NE	SA	SA	SA	A	A	A	NE	NE	NE	cej	žena
28	Z	O	O	Z	N	Z	N	SA	NE	NE	SA	SN	SN	A	A	A	NE	NE	NE	cej	žena
29	Z	Č	O	O	Z	O	N	SN	SN	NE	SA	A	A	A	A	A	NE	NE	NE	ej	žena
30	Z	Č	Č	O	Z	Č	Z	SA	SN	SN	SA	A	A	A	A	NE	NE	A	NE	cj	žena
31	Z	O	O	Z	N	Z	N	SA	NE	SN	SA	SN	SN	A	A	A	NE	NE	NE	cej	žena

Vysvětlivky: a (ano), Č (často), o (občas), N (nikdy), NE (ne), SA (spíše ano), SN (spíše ne), Z (zřídka)

Příloha C: Ukázka prezentace na projekci

Účetnictví
téma: DPH
třída: 2.A
hodina: 2.-3.
 Lenka Číhařová

Opakování z minulé hodiny

1) Jaké máme sazby DPH?	1) základní 21% a snížená 15%
2) Jak vypočítáme ZD pokud známe celkovou částku (PC)?	2) $PC - (PC \cdot \text{koeficient})$
3) Jak vypočítáme koeficient?	3) $21 / (100 + 21) = 0,1736$ $15 / (100 + 15) = 0,1304$
4) Výhody plátce x neplátce?	4) Plátce - všechny nákupy má levnější, může si zažádat o NO Neplátce - má levnější výstupy - bez daně, nemá povinnost přiznávat daň
5) Kdy podám DP a kdy zaplatím daň ze 2. čtvrtletí?	5) Zdaňovací období - červen, zaplatím a podám daň 25.7.2013

Výpočet DPH (str. 7)

Pokud známe základ daně	Pokud známe celkovou částku
<ul style="list-style-type: none"> • $(\text{základ daně} \cdot \text{sazba daně}) / 100 = \text{daň}$ • základní sazba DPH 21% • snížená sazba DPH 15% 	<ul style="list-style-type: none"> • tj. včetně DPH • Použijeme koeficient $\text{sazba daně} / (\text{sazba daně} + 100) = \text{daň}$
<ul style="list-style-type: none"> • PE Kč 10 000 $\cdot 21\% / 100\% =$ Kč 2 100,- nebo Kč 10 000 $\cdot 0,21 =$ Kč 2 100,- nebo Kč 10 000 $\cdot 0,15 =$ Kč 1 500,- 	<p>!!!!Musíme koeficient zaokrouhlit!!!!</p> <ul style="list-style-type: none"> • $21 / (100 + 21) = 0,1736$ • $15 / (100 + 15) = 0,1304$ • PE Kč 10 000 $\cdot 0,1736 =$ 1 736,- • $\cdot 0,1304 =$ 1 304,-

Pozor. U bezhotovostní platby se ponechává 2 desetinná místa, u hotovostní se zaokrouhuje na celé koruny - matematicky

OPAKOVÁNÍ (str. 3 a 6)

Daň z přidané hodnoty

DPH ze vstupů (nákup)	DPH z výstupů (prodej)
Koupím za Kč 10 000 $\cdot 21\%$ daň = Kč 2 100,- → pohledávka ze finančním úřadem	Prodam za Kč 25 000 $\cdot 21\%$ daň = Kč 5 250,- → závazek vůči finančnímu úřadu
KZ na MD = nadměrný odpočet (tj. součet DPH ze vstupů je vyšší než součet DPH z výstupů)	KZ na DAI = daňová povinnost (tj. součet DPH z výstupů je vyšší než součet DPH ze vstupů)

Pozor. PÚ vrácí nadměrný odpočet do 30 dnů
PÚ musím zaplatit = hotovost
výstup DPH - náklady DPH ≥ 0 = daňová povinnost (závazek) → přepřítelkem na jiné dani
výstup DPH - náklady DPH < 0 = nadměrný odpočet (pohledávka) → bezhotovostním převodem

Určení daňové povinnosti

<p>11.4.</p> <p>343</p> <p>84 746,-</p> <p>Platby na straně DAI = daňová povinnost (závazek) Musíme zaplatit PÚ - z VBÚ 343/221</p>	<p>11.5.</p> <p>343</p> <p>115 254,-</p> <p>Platby na straně MD DAI = nadměrný odpočet (pohledávka) PÚ nám vrátí NO - z VBÚ 221/343</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Příklady za bod

1) Új (obrat > 10m Kč) 25. 4. 2013 podala daňové přiznání.
 > Za jaké zdaňovací období bude podávat další daňové přiznání a kdy?

2) VÚ PÚ má daňovou povinnost Kč 5 000,-
 > Jak bude vypadat účtování (VBÚ)?

3) Celková částka za fakturu je Kč 23 810,-
 > Jaký bude základ daně? (základní sazba)



Příloha D: Ukázka pro využití interaktivní tabule v hodině účetnictví

Edit
Q.1
?

Jak zaúčtuješ FaD?

A

321 na stranu MD

C

311 na stranu D

B

321 na stranu D

D

311 na stranu MD

Edit
Check
Reset
Solve
?

Číslo účtu	Název účtu	
<input type="text"/>	Materiál na skladě	111
<input type="text"/>	Pokladna	321
<input type="text"/>	Pořízení materiálu	211
<input type="text"/>	Spotřeba materiálu	221
<input type="text"/>	Dodavatelé	501
<input type="text"/>	Peníze na cestě	261
<input type="text"/>	Bankovní účet	112
<input type="text"/>	Odběratelé	311

Edit
Check
Reset
?

Seřad' účetní případy od počátku zaúčtování

(VBÚ) Zaplatíme fakturu dodavateli

(Výdejka) Vyskladníme materiál do spotřeby

(VPD) Zaplatíme za dopravu materiálu

(Příjemka) Přijmeme materiál na sklad

(FaD) Přišla faktura materiálu od dodavatele

(VBÚ) Bankovní poplatky